



OULUN YLIOPISTO  
UNIVERSITY of OULU

LINNATIE, HANNA-LEENA & VOHO, HANNA-LEENA

ALKUOPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ KOLMIPORTAISEN TUKIMALLIN TOIMIVUODES-  
TA JA SEN TUOMISTA MUUTOKSISTA

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Luokanopettajan koulutus  
2014







**Kasvatustieteiden tiedekunta**  
**Faculty of Education**

**Tiivistelmä opinnäytetyöstä**  
**Thesis abstract**

Luokanopettajankoulutus		Tekijä/Author	
Luokanopettajankoulutus		Linnatie, Hanna-Leena & Voho, Hanna-Leena	
Työn nimi/Title of thesis			
Alkuopettajien käsityksiä kolmiportaisen tukimallin toimivuudesta ja sen tuomista muutoksista			
Pääaine/Major subject	Työn laji/Type of thesis	Aika/Year	Sivumäärä/No. of pages
Kasvatustiede	Pro gradu -tutkielma	Toukokuu 2014	101 + 4
Tiivistelmä/Abstract			
<p>Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkastellaan alkuopettajien käsityksiä kolmiportaisesta tukimallista. Tavoitteena on selvittää alkuopettajien käsityksiä oppimisen ja koulunkäynnin kolmiportaisen tuen toimivuudesta ja vaikutuksia heidän työhönsä. Tutkielman tarkoituksena on lisätä tietoisuutta kolmiportaisen tukimallin toimivuudesta ja toteuttamisesta koulun arjessa.</p> <p>Tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden tavoittelu on koulutuksen kehittämisen tavoitteena maailmanlaajuisesti. Suomessa inklusioidologiaa on pyritty vahvistamaan viime vuosina lakiuudistusten ja kehittämishankkeiden kautta. Vuonna 2010 voimaan tullessa perusopetuslain muutoksessa painotettiin inklusiivisen koulun periaatetta ja esiteltiin oppimisen ja koulunkäynnin tuki kolmiportaisena. Koulun tulee kehittää toimintaansa siten, että se on valmis kohtaamaan erilaiset oppilaat. Lähikouluperiaateen mukaan jokaisella oppilaalla on oikeus saada opetusta tavallisessa koululuokassa omassa lähikoulussaan. Erityisopetuksesta ja yleisopetuksesta ei enää puhuta erillään, vaan ne muodostavat yhdessä yhtenäisen perusopetuksen. Oppilaan tukeminen noudattaa uutta kolmiportaista tukimallia, joka muodostuu yleisestä, tehostetusta ja erityisestä tuesta. Tukimallin lähtökohtana on ajatus siitä, että oppilasta tuetaan yksilöllisesti heti tuen tarpeen ilmaannuttua ja tuen intensiteettiä vaihdellaan joustavasti tarpeen mukaan.</p> <p>Tutkielman teoreettisessa viitekehyksessä tarkastellaan kolmiportaista tukimallia ja sen taustalla vaikuttavaa ajatusta inklusiivisesta koulusta. Tämän lisäksi kuvataan alkuopettajaa oppimisen ja koulunkäynnin tuen antajana. Teoreettinen viitekehys pohjautuu kansainvälisiin ja kotimaisiin tutkimuksiin sekä kirjallisuuteen.</p> <p>Tutkimus on laadullinen tutkimus, jossa käytetään fenomenografista lähestymistapaa. Tutkimusaineisto kerättiin vapaamuotoisten kirjoitelmien muodossa. Tutkimukseen osallistui kymmenen alkuopettajaa ympäri Suomen. Aineiston analyysissä hyödynnettiin fenomenografista analyysiä.</p> <p>Tulosten mukaan alkuopettajat kokivat tukimallin toimivuuden olevan hyvin koulukohtaista. Koulun omat käytänteet ja käytettävissä olevat resurssit sekä opettajan oma asennoituminen tukimallia ja sen tuomia muutoksia kohtaan vaikuttivat käsitykseen toimivuudesta. Tuloksissa korostui yhteistyön merkitys, niin oppilaan tukemisessa kuin tiedon siirtymisessä. Kolmiportaisen tukimallin koettiin muuttaneen osittain opettajan työtä ja lisänneen työmäärää. Oppilasjoukon muuttuminen heterogeenisemmäksi, dokumentoinnin lisääntyminen ja tuen antamisen selkiytyminen olivat keskeisiä muutoksia.</p> <p>Tutkielman tulosten pohjalta ei tehdä yleistyksiä, koska kyseessä on laadullinen tutkimus. Tarkoitus onkin antaa arvokasta tietoa kolmiportaisen tukimallin hyvistä puolista, sekä siitä miten tukimallin toimivuutta voitaisiin kehittää ja siihen liittyviä haasteita vähentää.</p>			
Asiasanat/Keywords erityisopetus, fenomenografia, inklusio, kolmiportainen tukimalli			

## Sisältö

<b>1</b>	<b>JOHDANTO.....</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>KOHTI INKLUSIIVISTA KOULUA.....</b>	<b>3</b>
2.1	Integraatioajattelun kehittyminen .....	3
2.2	Inklusion määrittely .....	6
2.3	Arvoperusta.....	7
2.4	Inklusiivinen koulu, kasvatus ja opettajuus .....	8
<b>3</b>	<b>OPPIMISEN JA KOULUNKÄYNNIN TUKI .....</b>	<b>12</b>
3.1	Kohti kolmiportaista tuen mallia.....	12
3.2	Kolmiportainen tukimalli .....	16
3.2.1	<i>Yleinen tuki</i> .....	18
3.2.2	<i>Tehostettu tuki</i> .....	19
3.2.3	<i>Erityinen tuki</i> .....	20
3.2.4	<i>Tukimuodot</i> .....	21
3.3	Katsaus Yhdysvaltojen RTI - Response to Intervention – malliin .....	22
<b>4</b>	<b>ALKUOPETTAJA OPPIMISEN JA KOULUNKÄYNNIN TUEN ANTAJANA .....</b>	<b>25</b>
4.1	Alkuopettajan työnkuvasta.....	25
4.2	Opettajan roolista tuen antajana ja interventioiden toteuttajana .....	27
4.2.1	<i>Varhainen puuttuminen</i> .....	28
4.2.2	<i>Yhteistyö</i> .....	30
4.2.3	<i>Inklusio esi- ja alkuopetuksessa</i> .....	33
4.3	Opettajuuden muutos ja muutoksen kohtaaminen .....	34
<b>5</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....</b>	<b>36</b>
5.1	Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset.....	36
5.2	Fenomenografia tutkimuksen lähestymistapana .....	37
5.3	Tutkimuksen kohderyhmä .....	39
5.4	Aineiston keruumenetelmä .....	40
5.5	Aineiston hankinta .....	41
5.6	Aineiston analyysi.....	43
<b>6</b>	<b>TUTKIMUKSEN TULOKSET .....</b>	<b>46</b>
6.1	Alkuopettajien käsityksiä kolmiportaisen tukimallin toimivuudesta .....	46
6.1.1	<i>Muutoksen vaihe</i> .....	48
6.1.2	<i>Tuen toteuttaminen koulussa</i> .....	49
6.1.3	<i>Tukimalli</i> .....	55
6.1.4	<i>Opettajan näkökulma</i> .....	58
6.1.5	<i>Oppilaan näkökulma</i> .....	64

6.2	Tukimallin vaikutukset alkuopettajien työhön .....	67
6.2.1	<i>Työympäristö</i> .....	67
6.2.2	<i>Työnkuva</i> .....	69
7	<b>TULOSTEN YHTEENVETO .....</b>	<b>79</b>
8	<b>POHDINTA.....</b>	<b>86</b>
8.1	Tutkimuksen eettisyys.....	88
8.2	Tutkimuksen luotettavuus .....	90
8.3	Jatkotutkimusehdotuksia .....	93

## LÄHTEET

## LIITTEET (3 kpl)

# 1 JOHDANTO

Vuonna 2010 Suomen perusopetuslakiin tehtiin muutoksia koskien erityisopetusta ja oppilaan tuen saantia. Uudistuneessa perusopetuslaissa oppilaan tuki määriteltiin kolmiportaisena tukena, joka muodostuu yleisestä, tehostetusta ja erityisestä tuesta. Kolmiportaisen tukimallin avulla haluttiin taata tukea niille, jotka sitä tarvitsevat. (Thuneberg, Hautamäki, Ahtiainen, Lintuvuori, Vainikainen & Hilasvuori, 2013.)

Lakimuutoksen ja kolmiportaisen tuen käyttöönoton taustalla vaikutti usean vuoden ajan kasvanut erityisopetukseen siirrettyjen oppilaiden määrä (Opetusministeriö, 2007, 54). Muutoksen syntyyn vaikutti myös tarve täsmentää kriteereitä, joilla oppilaita siirretään ja otetaan erityisopetukseen. Muutoksen taustalla oli myös tarve luoda yleisopetuksen ja erityisopetuksen välimaastoon uudenlainen toimintamalli. (Jahnukainen, Pösö, Kivirauma & Heinonen, 2012, 21.) Vuonna 2007 opetusministeriö julkaisi erityisopetuksen strategian, jossa erityisopetuksen järjestämistä suunniteltiin uudella tavalla. Strategiassa esitetyt tavoitteet jalkautettiin kouluihin Kelpo-hankkeen avulla. (Oja, 2012a, 20–22.)

Nyt vuonna 2014 erityisopetuksen strategian ja kelpo-hankkeen pohjalta käyttöönotettu oppimisen ja koulunkäynnin kolmiportainen tuen malli on ollut käytössä kouluissa 3 vuotta. Koska uusi tukimalli on ollut käytössä vain vähän aikaa, on se tutkimuskohteena ajankohtainen ja vähän tutkittu. Tutkijat kiinnostuivat kolmiportaisen tukimallin tutkimisesta, koska opettajat ovat velvollisia tukemaan oppilaan kasvua ja kehitystä kolmiportaisen tukimallin mukaisesti. Tämän pro gradu -tutkielman avulla haluttiin lisätä omaa tietämystä tukimallista ja tuen antamisesta niin teorian kuin käytännön tasolla. Tukimalliin perehtyminen opintojen aikana helpottaa tukimallin toteuttamista työelämään siirryttäessä.

Tässä tutkimuksessa selvitetään alkuopettajien käsityksiä oppimisen ja koulunkäynnin kolmiportaisen tukimallin toimivuudesta ja sen tuomista muutoksista opettajan työhön. Tutkimuksella halutaan selvittää, ovatko opettajat sisäistäneet uuden tukimallin ja miten he kokevat tukimallin toimivan koulun arjessa. Kiinnostus tutkia tukimallin toimivuutta alkuopettajien näkökulmasta, syntyi tutkijoiden yhteisestä mielenkiinnosta esi- ja alkuopetusta kohtaan. Koska alkuopettajat ovat tärkeässä roolissa oppilaan aloittaessa koulunkäyntiään, on heillä oltava tietämystä tukimallin toteuttamisesta alkuopetuksessa, jotta oppilas saa heti tarvitsemaansa tukea koulussa.

Tämän Pro gradu -tutkielman teoriaosassa kuvataan kolmiportaisen tukimallin taustalla vaikuttavaa ideologiaa sekä esitellään kolmiportaisen tukimallin käyttöönoton taustaa. Kolmiportaisen tukimallin toimintaperiaate ja rakenne on esitelty laajasti, koska se on tämän tutkielman pääosassa. Tukimallin käyttöönotolla on ollut vaikutuksia opettajan työhön, joten teoriassa käsitellään myös opettajan työtä muutosten näkökulmasta. Kolmiportainen tukimalli on uutuutensa vuoksi vähän tutkittu aihe, minkä vuoksi teoriapohjana on käytetty Suomessa viime vuosina tehtyjä inklusioon ja inklusiiviseen kouluun liittyviä tutkimuksia. Kolmiportaisen tukimallin tarkoituksena on edistää ja turvata inklusiota suomalaisessa peruskoulussa. Lakkalan (2008), Seppälä-Pänkäläisen (2009) ja Mikolan (2011) tutkimusten kautta päästään lähemmäs käsitystä suomalaisesta inklusiivisesta koulusta.

Empiirisessä osiossa esitellään tutkimuksen lähestymistapana olevaa fenomenografiaa, sekä avataan tämän tutkimuksen lähtökohtia ja tutkimusprosessia. Alkuopettajilta kerättyjen kirjoitelmien pohjalta selvitetään heidän käsityksiään kolmiportaisen tukimallin toimivuudesta ja vaikutuksista heidän työhönsä. Tulos-osiossa esitellään fenomenografisen analyysin kautta muodostetut tutkimustulokset, jonka jälkeen ne yhdistetään tulosten yhteenvedo-luvussa teoreettiseen viitekehykseen. Lopuksi pohditaan työn tuloksia, luotettavuutta ja eettisyyttä.



## 2 KOHTI INKLUSIIVISTA KOULUA

Koulutuksen järjestämisessä tavoitellaan maailmanlaajuisesti yhdessä asetettua kehitysuuntaa, inklusiota (Mikola, 2011, 33). Suomalaisessa koulujärjestelmässä keskustelua inklusiosta ja integraatiosta on käyty 1980-luvulta lähtien. Taustalla vaikuttavat monet yksilön osallisuuden toteutumista vahvistavat yhteiskunnalliset arvot ja yleismaailmalliset julistukset. Jo kolmenkymmenen vuoden ajan erityispedagogiikan ja opettajankoulutusyksiköiden sekä opetushenkilöstön täydennyskoulutusten opetussisältöihin on kuulunut inklusiivinen koulu. (Oja, 2012b, 37.)

Tässä luvussa kerrotaan integraatioajattelun kehittymisestä inklusioajatteluun ja määritellään inklusion käsitettä ja ideologiaa. Lisäksi esitellään myös inklusion taustalla vaikuttavia julistuksia ja määritellään inklusiivista koulua, kasvatusta ja opettajuutta.

### 2.1 Integraatioajattelun kehittyminen

Keskustelua erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuspaikasta on käyty pitkään, kuten myös siitä millä tavoin opetus on tehokkainta ja tuloksellisinta. Zigmondin (2003) mukaan opetuksen tuloksellisuuteen ei vaikuta ainoastaan oppilaan yksilölliset piirteet ja tarpeet, vaan käytössä olevan opetusohjelman toteutustavalla ja laadulla on myös merkityksensä. Rajallisin resurssein toteutettu keho opetus missä tahansa ympäristössä on tuloksettomampaa kuin opetus, johon on resursoitu aikaa, rahaa ja voimavaroja. Sillä on siis vähemmän merkitystä, missä oppilas opetuksensa saa, koska tärkeämpään rooliin nousee opetusympäristössä käytetyt opetustavat. Hyvät opetusohjelmat edistävät oppilaan oppimista opetuspaikasta riippumatta. (Zigmond, 2003.)

Erillisen erityisopetuksen kehittyminen on palvellut monia tarkoituksia. Virallisesti erityisluokkien ideana on ollut auttaa erityisopetusta tarvitsevien oppilaiden opetusta. Kun hankalat oppilaat on poistettu yleisopetuksesta, järjestys on pystytty säilyttämään. (Ikonen, 2009, 15.) Erillisen erityisopetuksen kritisointiin ja integraatioajattelun syntyyn ovat vaikuttaneet monet historialliset tekijät, kuten erillisen erityisopetuksen vaikutuksia koskevat tutkimustulokset, kaikkien ihmisten oikeuksia ja yhdenvertaisuutta koskevan ajattelun muuttuminen sekä poikkeavia oppilaita ja heidän koulutettavuuttaan koskevien käsitysten muuttuminen. (Moberg & Savolainen, 2009, 76–77.)

Integraatioajattelun kehittymistä erityis- ja yleisopetuksessa voidaan tarkastella Mobergin (2002, 44) mukaan kolmen erilaisen vaiheen kautta (Taulukko 1). Ensimmäinen vaihe on erillisen erityisopetuksen kausi, joka ulottui toisen maailmansodan jälkeisestä ajasta 1960-luvulle. Erillisen erityisopetuksen kaudella poikkeavat oppilaat siirrettiin erilliseen erityisopetukseen pääjärjestelmän ulkopuolelle. (Moberg, 2002, 35, 44.) Tällaista oppilaiden erottamista muista sanotaan segregatioksi. Tarkemmin kuvattuna oppilas erotetaan yleisopetuksen tunneilta ja hän opiskelee pienessä ryhmässä, erityisluokassa tai -koulussa. (Takala, 2010a, 14, 20.)

Toinen vaihe, vähiten rajoittavan ympäristön kausi, ajoittui 1960–1980 luvuille. Tällöin erityisopetuksen toteuttamiseen tulivat fyysisesti integroidut ympäristöt ja erityisopetuksen toteuttamista ohjasi vähiten rajoittavan ympäristön periaate, eli normalisaatioperiaate. (Moberg, 2002, 36, 44.) Normalisaatioperiaatteen mukaan vammaisten ihmisten elämästä pyritään tekemään niin normaalia kuin mahdollista ja he voivat käydä samaa koulua ei-vammaisten lasten kanssa (Jylhä, 1999, 140).

Normalisaatioperiaate nähdään lähtökohtana integraatioajattelun taustalla. Normalisaatioperiaatteen mukaan vammaisten koulukokemusten ja kouluympäristön on oltava tavallisia, eli sellaisia, kuin ne olisivat jos lapsi ei olisi vammainen. (Moberg, 2002, 37.) Vammaisten lasten ja ei-vammaisten lasten opetus on nähty lähtökohdiltaan yhteiskuntapoliittisena kysymyksenä, ei niinkään kasvatuksellisena. Ominaista on ollut rakentaa normaaliuden käsitettä ja siihen perustuvia hoito- ja kasvatusideologioita. (Ihatsu, Ruoho & Happonen, 1999, 12.)

1970-luvulta lähtien yleisopetuksen ja erityisopetuksen yhteensovittamisprosessista on käytetty nimitystä integraatio (Moberg, 2002, 37). Integraatiosta puhuttaessa tarkoitetaan sitä, että joku syrjässä, ulkopuolella oleva, otetaan uudestaan mukaan (Ikonen, 2009, 12). Integraatiolla tarkoitetaan esimerkiksi erityisluokalla olevan oppilaan osallistumista joillakin oppitunneilla tavallisen luokan opetukseen (Kivirauma, Klemelä & Rinne, 2006, 119; Takala, 2011a, 16, 20). Erityisluokan oppilas integroidaan tavalliseen luokkaan ja häntä kutsutaan integroiduksi oppilaaksi. Integraatiolla tavoitellaan kaikkien oppilaiden tasaverstaista kohtelua ja pyritään hyväksymään oppilaiden erilaisuus koululuokan ja ryhmän jokapäiväisissä rutiineissa. (Kivirauma, Klemelä & Rinne, 2006, 119).

Viimeisenä, kolmantena vaiheena integraatioajattelun kehittämisessä on 1990-luvun alussa alkanut yhteisen koulun tavoittelun kausi. Tavoitteena oli kaikille yhteinen koulu, jossa

saatavilla on kaikki yksilölliseen opetukseen tarvittavat resurssit ja palvelut. (Moberg, 2002, 44.) Kaikille yhteisen koulun pohjalta oli tavoitteena luoda perustaa laajemmalle yhteiskunnalliselle tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden kehittymiselle (Moberg & Savolainen, 2009, 84).

Taulukko 1. Integraatioajattelun kehittyminen erityis- ja yleisopetuksessa (Moberg, 2002, 44).

<b>KESKEINEN PIIRRE</b>	<b>ERILLISEN ERITYISOPETUKSEN KAUSI (1960-luku)</b>	<b>VÄHITEN RAJOITTAVAN YMPÄRISTÖN KAUSI (1960-1980-luku)</b>	<b>YHTEISEN KOULUN TAVOITTELUKUN KAUSI (1990-luku-&gt;)</b>
<b>Kohdehenkilö</b>	Poikkeava oppilas	Erityisopetusta tarvitseva oppilas	Oppilas
<b>Ongelman sijainti</b>	Oppilaassa	Oppilaassa ja ympäristössä	Ympäristössä ja vuorovaikutuksessa
<b>Kasvatusta koskeva malli</b>	Biomedikaalinen hoito	Behavioaraalinen kasvatusohjelma	Yksilöllinen ja konstrukttiivinen opetus
<b>Tyypillinen oppimisympäristö</b>	Erityiskoulu, erityisluokka	Vähiten rajoittava oppimisympäristö	Tavallinen koulu ja tavallinen luokka

Koulutuksellisen integraatiokehityksen edistämisessä yleinen ajattelukulku etenee kaikkien oppilaiden yhdessä opettamisesta (fyysinen integraatio) toimivien opetusjärjestelyiden taakkaamiseen kaikille (toiminnallinen integraatio). Toiminnallinen integraatio kehittää kaikkia osapuolia erilaisuuden hyväksymiseen ja mahdollistaa myönteisten sosiaalisten suhteiden syntymisen (psykologinen ja sosiaalinen integraatio). Psykologinen ja sosiaalinen integraatio luovat pohjaa ihmisten väliselle tasa-arvolle kaikille yhteisessä yhteisössä (yhteiskunnallinen integraatio). Länsimaisen integraatioideologian mukaan kouluaikana tavoiteltava integraation taso on toiminnallinen ja sosiaalinen integraatio. Kun taas aikuisiässä sosiaalinen ja yhteiskunnallinen integraatio ovat tavoitteena. Integraatio nähdään pohjoismaisessa koulutuspolitiikassa ensisijaisesti demokraattisiin ihanteisiin perustuvana toivuttuna tilana,

jota yhteiskunnassa ja koulutuslaitoksessa tavoitellaan. Integraation syvin olemus, kaikkien osallisuus, on merkitykseltään varsin lähellä inklusiivisen kasvatuksen tavoitteita. Integraatio- ja inklusio- käsitteiden käyttö aiheuttaa usein sekaannusta. (Moberg & Savolainen, 2009, 81–85.)

## 2.2 Inklusion määrittely

Inklusion määrittely yksiselitteisesti koetaan haastavana (Mikola, 2011, 25). Inklusio nähdään tietoisena pyrkimyksenä, suunnitteluna ja päätöksentekona kohti poliittista, taloudellista, kulttuurista ja sosiaalista oikeudenmukaisuutta ja tasa-arvoa (Ihatsu, Ruohonen & Happonen, 1999, 16). Sitä voidaan pitää asenteena tai periaatteena, joka määrittelee uudelleen käsityksen ”normaalista” erilaisuuden ja moninaisuuden hyväksynnän sekä arvostuksen kautta (Jones, 2004, 13). Inklusiossa on kyse siitä, kuinka moninaisuuteen suhtaudutaan. Lähtökohtana on ajatus, kuinka erilaisuudesta voi oppia. Ajattelun pohjautuessa tähän lähtökohtaan, erilaisuuteen suhtaudutaan myönteisemmin ja sen nähdään edistävän oppimista aikuisten ja lasten keskuudessa. (Ainscow, 2007, 155.) Inklusiolla tarkoitetaan myös strategioita, rakenteita ja toimintatapoja, joiden avulla jokaisella oppilaalla on mahdollisuus menestyä opinnoissa (Halinen & Järvinen, 2008, 77).

Inklusio sisältää ajatuksen, jonka mukaan kaikilla oppilailla on oikeus käydä omaa lähikouluaan (Florian, 2008; Murto, 1999, 31; Takala, 2010a, 13). Lähikoulussaan oppilas saa tarvitsemaansa tukea, joka mahdollistaa hänen tasa-arvoisen kuulumisen ryhmään muiden oppilaiden kanssa. (Mikola, 2011, 28; Takala, 2010a, 13, 16.) Koulussa ei ole enää jakoa erityisoppilaisiin ja tavallisiin oppilaisiin, vaan tilalle on tullut käsitys kaikkien lasten yksilöllisestä kohtaamisesta ja osallistamisesta (Ladonlahti & Naukkarinen, 2006; Mikola, 2011, 17; Saloviita, 2006). Inklusion lähtökohtana on ymmärrys ihmisen yksilöllisyydestä. Jokaisella oppilaalla on erilaisia ominaisuuksia, heikkouksia ja vahvuuksia, mutta silti oppilaat huomioidaan yksilöinä. (Booth & Ainscow, 2005, 14–15.)

Inklusiossa pyritään mahdollistamaan oppilaiden yhdenvertainen osallistuminen. Kaikkien koulun jäsenten tarpeet huomioidaan jo ympäristön ja toimintojen suunnittelussa ja toteuttamisessa. (Ikonen, 2009, 12.) Oppimisen ja osallistumisen esteitä pyritään poistamaan ja vähentämään, jolloin tavoitellaan joustavaa opetusta, kaikkien oppilaiden huomioimista sekä tasapuolista ja kunnioittavaa kohtelua. (Ladonlahti & Naukkarinen, 2006; Väyrynen, 2001, 18.) Koulusta pyritään tekemään paikka, joka vastaanottaa kaikki oppilaat (Mikola,

2011, 28). Inklusiiossa erilaisuus nähdään luonnollisena osana ihmisyyttä (Lakkala, 2008, 24).

Inkluusio ei ole pysyvä tila, vaan se on alati kehittyvä prosessi (Ainscow, 2007, 155). Inkluusio ei toteudu ja tapahdu vain suosituksia ja määräyksiä laatimalla, vaan inkluusio nähdään muutosprosessina koko kouluyhteisössä tai koulutuspolitiikassa. Koulun tulee muuttua, jotta se on sopiva oppilaan tarpeille ja todellisuudelle. (Väyrynen, 2001, 17.) Muutosprosessin on oltava niin laaja, että se kattaa koulun opetusmenetelmät, opetusjärjestelyt ja opettajien yhteistyön sekä ihmisten asenteet. Jotta inkluusio voi toteutua, täytyy ihmisten asenteiden erilaisuutta kohtaan muuttua. Inkluusio onkin siis sisällytetty koko koulutusjärjestelmään, ei vain luokkahuoneen tasolle. (Lakkala, 2008, 15, 17.)

### **2.3 Arvoperusta**

Tavoite inklusiivisesta koulusta on ollut maailmanlaajuisesti esillä YK:n kongressiraporttien ja julkilausumien johdosta jo 1990-luvulta saakka. Merkittävimpinä julistuksina pidetään Unescon Salamancan julistusta ja YK:n Vammaisten henkilöiden mahdollisuuksien yhdenvertaistamista koskevia yleisohjeita. (Moberg, 2002, 43.) YK:n Ihmisoikeuksien yleismaailmallista julistusta vuodelta 1948 voidaan pitää tärkeimpänä ihmisoikeuksia koskevana asiakirjana, sillä se on hyväksytty lähes joka valtiossa ja se on ollut taustavaikuttajana yli 90 kansainväliselle sopimukselle YK:n järjestelmässä (Opetusministeriö, 2007, 11).

Useimmat maat ovat sitoutuneet virallisissa ohjelmissaan tavoittelemaan koulujärjestelmää, jossa kaikki oppilaat voivat käydä yhteistä koulua, saaden yksilöllistä ja hyvää opetusta. Tällaisen inklusiivisen kasvatuksen periaatteita on ilmaistu yleismaailmallisina tavoitteina YK:n julkilausumissa. (Moberg & Savolainen, 2009, 76.) Vuonna 1993 julkaisussa Vammaisten henkilöiden mahdollisuuksien yhdenvertaistamista koskevissa yleisohjeissa korostuu puhe yhdenvertaisuudesta ja tasa-arvosta kaikkien ihmisten välillä vammaisuuden tai poikkeavuuteen katsomatta. Vammaisilla ihmisillä tulee olla yhdenmukaiset mahdollisuudet koulutukseen integroidussa ympäristössä siten, että koulu huomioi opetusjärjestelyissään tarvittavat tukipalvelut. Vamman laatu tai aste ei saa olla esteenä opiskelumahdollisuuksille. (UN, 1994.)

Unescon Salamancan julistuksella pyritään edistämään inklusiota. Julistuksen pääperiaatteena on ajatus siitä, että koulujen pitäisi ottaa vastaan kaikki lapset heidän yksilöllisine tarpeineen. Koulua ja opetusta tulee kehittää siihen suuntaan, että oppilaiden ainutlaatuiset ominaispiirteet, kiinnostuksen kohteet ja kyvyt otetaan huomioon opetuksen järjestämisessä. Moniammatillisen tiimin ja oppilaiden vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön tärkeyttä tulee myös korostaa. (Unesco, 1994, artikla 1–3.) Inklusiivisesti orientoituneet koulut ovat tehokkain keino rakentaa kaikille avointa yhteiskuntaa: syrjiviä asenteita muutetaan kohti erilaisuuden hyväksyntää ja koulutus mahdollistetaan jokaiselle (Ainscow, 2007, 147; Unesco, 1994, artikla 2).

## **2.4 Inklusiivinen koulu, kasvatus ja opettajuus**

Inklusiivinen kasvatus perustuu ajatukseen kaikille yhteisestä koulusta. Kaikilla oppilailla on oikeus käydä omaa lähikouluaan vammastaan, sosiaalisesta, emotionallisesta, kulttuurallisesta tai kielellisestä eroavaisuudesta huolimatta. (Florian, 2008.) Jos oppimiseen liittyy haasteita, pyritään ne selvittämään ilmenemisympäristöissään (Ladonlahti & Naukkarinen, 2006). Erityisopetuksessa tavoitellaan kaikkien lasten yhteistä koulua. Erityisopetus nähdään opetuksen yksilöllistämisenä yleisopetuksessa, eikä enää erillisenä ja paikkaan sidottuna. (Lakkala, 2008, 15.)

Suomen kielessä inklusiivisesta kasvatuksesta ja koulutuksesta puhuttaessa käytetään synonyyminä termiä osallistava kasvatus, koska inklusiivinen sanasto puuttuu kielestämme. Suomennettuna sanalla inklusiivinen ei ole luontevaa vastinetta, toisin kuin englannin ja ruotsin kielessä käytetyt käsitteet (inclusive education ja inkluderande utbildning) ovat hyvin kuvaavia omilla kielillään. (Lakkala, 2008, 41.)

Lakkalan (2008, 41) mukaan termi osallistava kasvatus sisältää inklusion keskeisen piirteen, yhteisöllisyyden. Mikolan (2012, 7) mukaan osallisuuden käsite on merkittävä osa inklusiota ja inklusiopedagogiikkaa. Osallisuus ilmenee koulussa yhteenkuuluvuuden tunteena, kuulumisena ryhmään ja oikeutena oppia. Oppimisen tulisi perustua oppilaan yksilöllisten tarpeiden kunnioittamiseen, vahvuuksien sekä oppimispotentiaalin huomioimiseen. Osallisuus liittyy siis pedagogisiin, psykologisiin ja organisatorisiin tekijöihin. (Mikola, 2012, 7.)

Inklusiivisen kasvatuksen toteutumisessa oleellista on eteen tulevien oppimisen esteiden tunnistaminen (Ladonlahti & Naukkarinen, 2006). Koulupolkunsa varrella, jokainen oppilas kohtaa jossain vaiheessa vaikeuksia oppia tai toimia ryhmässä. Nämä eteen tulevat esteet saattavat liittyä vuorovaikutukseen, sosiaalisiin taitoihin, oppimiseen tai fyysisiin ominaisuuksiin. Vaikka esteitä toimimiselle ilmaantuisi, tavoitellaan koulussa kuitenkin täysipainoista osallistumista, oppilaan vahvuuksia hyödyntämällä. (Booth & Ainscow, 2005, 15.) Oppimisen esteet huomioimalla, oppilasta voidaan opettaa ja tukea tämän oppimista parhaiten tukevalla tavalla (Ladonlahti & Naukkarinen, 2006).

Jotta koulu voi ottaa vastaan kaikki oppilaat, on sen muutettava arvomaailmaansa ja toimintatapojaan (Saloviita, 2006). Nilholm ja Alm (2010) korostavat, että inklusiivista luokkahuonetta ei tule kuitenkaan nähdä kaikki tai ei ollenkaan -ilmiönä. Luokkahuoneet voivat olla enemmän tai vähemmän inklusiivisia, ja inklusiivisuuden kokemukseen vaikuttaa se kenen näkökulmasta asiaa tarkastellaan (Nilholm & Alm, 2010). Inklusiivisemmaksi kouluksi kehittyminen on prosessi, joka vie aikaa. Kehittyminen vaatii koko koulun toimintakulttuurin, työskentelytapojen ja asenteiden muuttamista ja kehittämistä. Kehitysprosessin käynnistymiseksi koulun on asetettava toiminnalleen tavoitteet, laadittava kehittämissuunnitelma ja arvioitava omaa toimintaansa. (Booth & Ainscow, 2005, 15.)

Inklusiota ovat Suomessa tutkineet viime vuosina Lakkala (2008), Mikola (2011) ja Sepälä-Pänkäläinen (2009). Lakkala (2008) kuvaa väitöskirjassaan *Inklusiivinen opettajuus, Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa*, inklusiivisen opettajuuden mallia ja inklusiota edistäviä seikkoja. Lakkalan mukaan inklusiivinen opettajuus muodostuu kolmella tasolla, joita ovat inklusiivinen koulukulttuuri, opettajan työn orientaatioperusta sekä itse opetus-työ. Inklusiota hänen mukaansa edistävät osallisuus omassa yhteisössä, erilaisuuden kunnioittaminen sekä tuen ja palveluiden tuominen lähiympäristöön. (Lakkala, 2008, 34, 219.)

Mikola (2011) kuvaa väitöskirjassaan *Pedagogista rajankäyntiä koulussa, Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset*, inklusioprosessin etenemistä viiden erilaisen reitin avulla. Ensimmäinen näkökulma kohti inklusiota on tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus. Toinen näkökulma sisältää erilaisuuden kohtaamisen kehittymisen medikalisaatiosta sosiaaliseen malliin. Tähän näkökulmaan yhdistetään koko inklusion kehittyminen. Kolmas näkökulma liittyy kouluorganisaation ja kouluyhteisön kehittämiseen. Neljännessä reitissä hahmotellaan opettajan työn muutosta, johon oppilaiden heterogeenisuudella on suuri vai-

kutus. Viides reitti määritellään oppimisen ja osallistumisen reitiksi. (Mikola, 2011, 30–33).

Mikola (2011) on myös määritellyt tutkimuksessaan osallistavalle kasvatukselle ja opetukselle seitsemän pedagogista ulottuvuutta, joiden pohjalta inklusiopedagogiikan nähdään rakentuvan. Ensimmäinen ulottuvuus on yhteisössä oppiminen ja osallisuus. Toisena ulottuvuutena on oppilaan hyvinvointi ja työrauhan rakentaminen. Kolmanneksi ulottuvuudeksi on muodostunut oppijalähtöisyys ja oppimisen mielekkyys. Neljäntenä ovat opetusmenetelmät, joustava ryhmittely ja luokkatyöskentelyn organisointi. Viidennen ulottuvuuden muodostavat opetussuunnitelman joustavuus ja oppimista tukeva arviointi. Kuudennessa ulottuvuudessa käsitellään oppilaiden yksilöllisyyden huomioimista ja seitsemännessä esteetöntä oppimisympäristöä. (Mikola, 2011, 54–55.)

Seppälä-Pänkäläisen (2009) mukaan inklusiiviselle koululle ei ole olemassa yhtä ainoaa toimintamallia eikä kehittämismallia. Inklusiivisen koulun kehittyminen nähdään prosessina, jossa jokaisen kouluyhteisön on luotava omat toimintatapansa ja käytäntönsä. Kouluyhteisön aikuiset muodostavat yhteisen käsityksen tasa-arvoisesta koulusta ja sen toiminnan taustalla vallitsevista arvoista, uskomuksista ja merkityksistä. Osallistavan koulun arjessa ja muutoksessa painottuvat kokemuksellinen työssä oppiminen sekä yhteistoiminnallinen kehittämis- ja johtamiskulttuuri. Inklusiivisen koulun kehittämisen edellytyksenä on erilaisten näkemysten ja kokemusten sekä niistä syntyvien ristiriitojen tarkastelu. (Seppälä-Pänkäläinen, 2009, 216–217.)

Kuorelahti ja Vehkakoski (2009, 9, 12–13, 93–94) ovat selvittäneet tutkimuksessaan *Tuki-toimet kunnossa perusopetuksessa? Erityisopetuksen toimivuus ja kouluviihtyvyys oppilaiden, vanhempien ja koulun opetushenkilöstön arvioimina*, miten inklusiiviset opetusratkaisut toimivat koulun arjessa. Tutkijoiden kiinnostus oli erityisesti erityisopetuksen järjestämisessä inklusiivisessa toimintaympäristössä ja siinä, miten kaikkien oppilaiden yhdessä opettaminen käsitettiin. Vaikka inklusiivisen ideologian asenteisiin ja arvoihin on yleensä helppo yhtyä, on niiden toteuttaminen useimmiten käytännössä haastavaa. Tutkimuksen tulosten mukaan luokanopettajat suhtautuivat integraatioon epäilevästi. Oma ammattitaito kyseenalaistettiin etenkin haastavimpien oppilaiden opettamisen suhteen sekä integraation lisääntymisen myötä vastuu ja työmäärä koettiin haasteellisen suureksi. Erityisopettajat ilmaisivat huolensa opetuksen tason heikentymisestä inklusiivisen kasvatuksen myötä, kun asiaa tarkastellaan erityisopetusta tarvitsevan oppilaan näkökulmasta. Ylipäättänsä opettajat



pelkäsivät, että kaikki oppilaat eivät selviydy yleisopetuksessa. Yleisopetus nähtiin enemmistön mukaan menevänä ja joustamattomana kokonaisuutena, jolloin ei ole mahdollisuuksia vastata oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin.

Opettajien suhtautuminen integraation vaihteli sen mukaan, oliko menettely koettu vapaaehtoisena vai pakollisena. Kun opettaja koki, että määräys integraation oli tullut heidän tahdostaan riippumatta, oli suhtautuminen kielteisempää ja vaihtoehdottomuus leimautui ilman asianmukaisia valmisteluja pakkointegraatioksi ja valtakunnallisten trendien aiheuttamaksi paineeksi. Kielteisiä tunteita ilmaisseet opettajat kokivat, että kaikki pakotetaan samaan muottiin seurauksista välittämättä. Kun integraatoratkaisut koettiin vapaaehtoisiksi, oppilaskohtaisesti harkituiksi ja opettajalähtöisiksi, oli opettajien suhtautuminen myönteisempää. Ihanteellisessa tilanteessa hallinnolliset ratkaisut koettiin omaan ajattelua tukevaksi ja omille oppilaille sopiviksi, jolloin päätöksiä ei vastusteta. (Kuorelahti & Vehkakoski, 2009, 58–59, 93–94.)

### 3 OPPIMISEN JA KOULUNKÄYNNIN TUKI

Kouluun kohdistuvien muutosten tarkoituksena on uudistaa ja parantaa koulun toimintatapoja ja käytänteitä. Aikojen saatossa koulu on muuttunut sekä ulkoisen, että sisäisen ohjauksen kautta. Suurimmat linjaukset tapahtuvat lainsäädännön ja opetussuunnitelman ohjaamina, mutta koulujen toimintaa uudistetaan myös opetustoimen ja koulujen oman kehitystyön seurauksena. (Huhtanen, 2011, 67.)

Kun muutostyö kohdistuu organisaation toiminnan perusteisiin ja niitä arvioidaan uudelleen, puhutaan transformaatiosta. Transformaatio vaatii kouluilta paljon, sillä siinä muutos koskettaa koulun toimintaa kokonaisvaltaisesti: strategiat, koulun ydinprosessit sekä ydinosaamiseen alueet määritellään uusiksi. (Huhtanen, 2011, 68.) Viimeisin Suomessa toteutettu muutos työ on erityisopetuksen kehittäminen ja kolmiportaisen oppimisen ja koulunkäynnin tukimallin käyttöönotto.

Suomen peruskoulu on käynyt läpi monia muutoksia, jotka ovat vaatineet uudistumista ja kehittymistä. Tässä luvussa käsitellään muutamia merkityksellisiä kehityshankkeita ja lainsäädäntöä, joilla edesautetaan kouluja inklusiivisempaan suuntaan. Luvussa perehdytään myös tarkemmin kolmiportaiseen tukimallin, joka on käsitteistöineen tärkeä osa tutkielman viitekehystä.

#### 3.1 Kohti kolmiportaista tuen mallia

Käsitys siitä, miten oppilaiden moninaisuus olisi hyvä kohdata, on vaihdellut vuosikymmenten aikana. Oppilasjoukon erilaisuus ja moninaisuus perusopetuksessa on aiheuttanut paljon toimintaa. Aiheesta on tehty tutkimuksia, kehittämishankkeita, strategioita, sopimuksia ja muutettu lainsäädäntöä. Kehittämistoiminta on ulottunut aina kansainväliseltä tasolta yksittäiseen luokkahuoneeseen opettajien ainutkertaisiin valintoihin. (Mikola, 2012, 4.) Jotta kolmiportaisen tukimallin käyttöönottoa on helpompi ymmärtää, seuraavaksi tarkastellaan, millaisen toiminnan kautta nykytilanteeseen on tultu, ja miten kaikille yhteistä koulua on kehitelty ja valmisteltu.

Erityisopetuksen laadullisen kehittämisen voidaan nähdä alkaneen Suomessa vuonna 1997, kun ensimmäinen kansallinen erityisopetuksen kehittämishanke Laatu 1997–2001 sekä sitä seurannut LaTu-hanke 2002–2004 (*Laatua opetukseen, tukea oppimiseen*) käynnistettiin.

Näiden hankkeiden jälkeen on toteutettu useita erityisopetuksen ja oppilashuollon kehittämiseen, kuntien yhteistyön edistymiseen sekä syrjäytymisen ehkäisemiseen tähtääviä hankkeita. Kehittämishankkeissa mukana olleet kunnat ovat muun muassa vahvistaneet erityispedagogista osaamistaan, kehittäneet moniammatillista yhteistyötä sekä ideoineet oppilaiden tuen järjestämisen vaihtoehtoisia tapoja. Hankkeisiin osallistuneissa kunnissa myös lähikouluperiaatteen sekä integraatio- ja inklusioajattelun voi huomata edistyneen. Hankkeiden myötä osallistujat parantavat taitojaan kehittää koulua, jolloin toimintakulttuurin kehittäminen ja koko organisaation oppiminen ovat huomion keskipisteenä. (Oja, 2012a, 18–19.)

Jo vuoden 1998 perusopetuslain muutokset antoivat yhtenäiseen tuntijakoon ja opetussuunnitelmaan siirtymisen myötä mahdollisuudet inklusiivisille opetusjärjestelyille, mutta kunnissa kehitys oli vasta siirtymässä segregoivista toimintatavoista integraation mahdollistaviksi (Oja, 2012b, 37). Yleisopetus ei ole kyennyt vastaamaan kaikkien oppilaiden tarpeisiin, minkä seurauksena erityisopetus on syntynyt ja kehittynyt, ja se muodostaa osittaisen rinnakkaisjärjestelmän peruskoulussa (Takala, 2010c, 45). Lainsäädännön kehittämistä huolimatta esimerkiksi lähikouluperiaatetta toteutetaan Suomessa heikommin kuin muissa Pohjoismaissa. (Oja, 2012b, 37).

### Erityisopetuksen strategia

Vuonna 2007 Suomessa julkaistiin esi- ja perusopetusta koskeva erityisopetuksen pitkän tähtäimen kehittämisstrategia. Erityisopetuksen kehittämisstrategian synnyn taustalla vaikutti yhtenä tekijänä vuosia kasvanut erityisopetukseen siirrettyjen oppilaiden suuri määrä (Opetusministeriö, 2007, 54; Thuneberg et al., 2013). Vuonna 2006, kaikista oppilaista 8 % oli siirretty erityisopetuksen piiriin. Tähän suureen määrään haluttiin puuttua luomalla uusi strategia. (Thuneberg et al., 2013.) Kehittämisstrategian synnyn taustalla nähtiin myös vaikuttavan tarve luoda yleisopetuksen ja erityisopetuksen väliin uusi toimintamalli sekä täsmentää erityisopetukseen siirtämisen kriteereitä. (Jahnukainen et al., 2012, 21.)

Erityisopetuksen strategiassa päätavoitteena oli koulutuksellisen tasa-arvon elementteihin kuuluvat esteetön opiskelu ja opiskelun saavutettavuus. Strategiassa painopistettä tavoiteltiin ennalta ehkäisevään toimintaan ja varhaiseen tukeen. Strategian tavoitteena oli, että kaikkien oppilaiden tarpeet huomioitaisiin mahdollisimman varhain ja tehokkaammin. Erityisopetuksen strategia perustuu ajatukseen inklusiivisesta opetuksesta. Tämä tarkoittaa lähikouluperiaatteen vahvistamista. (Ahtiainen et al., 2012, 25; Sarlin & Koivula, 2009,

24–26.) Opetuksen järjestämisen periaatteena on aina, että kehityksessään ja oppimisessaan tukea tarvitsevan oppilaan opetus tulee järjestää riittävin tukikeinoin yleisopetuksessa oppilaan lähikoulussa. Lähtökohta on sama erityisopetuspäätöksen saaneilla oppilailla. Lähikoulun tarvitsemat resurssit tulee selvittää ja tukitoimet kartoittaa, jotta oppilaan oppimista voidaan edistää menestyksellisesti. (Opetusministeriö, 2007, 55–56.)

Erityisopetuksen strategian synnyn taustalla oli tarve kehittää opiskelun tuen palvelujärjestelmää siten, että se hyödyntäisi entistä tehokkaammin yleisen tuen toimenpiteitä. Lähtökohtana oli tarjota tukea tehokkaasti kaikille oppilaille jo tuen yleisellä tasolla, jotta tarve erityisenä tukena annettavaan opetukseen pienenee. (Sarlin & Koivula, 2009, 25–26.) Erityisopetuksen strategiassa oppilaan tuki kuvattiin kolmiportaisena (Ahtiainen et al., 2012, 25).

Erityisopetuksen strategian käyttöönoton keskeisenä tavoitteena oli yhtenäistää kuntien välisiä käytäntöjä erityisopetukseen ottamisessa ja siirtämisessä sekä käsitteiden ja tukimuotojen käytössä. Strategialla haluttiin myös vaikuttaa moniammatilliseen yhteistyöhön ja ennen kaikkea opettajien yhteistoimintaan. Opettajien haluttiin jakavan jatkossa enemmän tietoa ja vastuuta keskenään. (Ahtiainen et al, 2012, 24.)

### Kelpo-hanke

Erityisopetuksen strategian pohjalta käynnistyi vuonna 2007 Kelpo-hanke. Kelpo-hankkeen (*kehittäminen ja laatu perusopetuksessa*) tavoitteena oli kehittää kansallisesti tehostettua ja erityistä tukea. (Oja, 2012a, 22.) Kelpo-hankkeen avulla erityisopetuksen strategiaa jalkautettiin kouluille. Hankkeessa painotettiin varhaista puuttumista, lähikoulun periaatetta ja tuen kolmiportaisuutta. Koulujen tehtävänä oli muokata toimintaansa joustavammaksi, jotta koulussa voitiin vastata oppilaiden tarpeisiin joustavilla ryhmittelyillä ja innovatiivisella opetuksen eriyttämisellä. Kelpo-hankkeen päämääränä olikin oppilaan oppimiseen sitoutuminen. (Ahtiainen et al. 2012, 25–26.)

Kelpo-kehittämistoimintaa nimitettiin koulureformin implementaatioksi. Kyseessä oli koulun uudistaminen ja muutoksen aikaansaattaminen suunnitelmallisilla ja laillisilla keinoin. Muutos sisälsi ylhäältä asetetun strategisen linjauksen ja siihen kuului konkreettiset toimenpiteet. (Ahtiainen et al., 2012, 11.) Kelpo-hankkeen aikana koulut laativat opetuksen järjestämisen suunnitelmaa, jota koulut hyödynsivät myöhemmin opetussuunnitelmatyönsään (Oja, 2012a, 23).

Kelpo-hankkeeseen osallistuville kunnille ja kahdeksalle kehittämisverkostolle jaettiin valtion erityisavustusta vuosina 2008–2012. Kelpo-hankkeeseen osallistui ja valtion avustusta haki kaikki Suomen kunnat kymmentä lukuun ottamatta ja yli 34 yksityistä opetuksen järjestäjää. (Oja, 2012a, 22.) Kuntien ohjaus- ja kehittämisryhmille järjestettiin kehittämissuhteen tueksi kansallista koulutusta. Koulutuksen tavoitteena oli tukea kuntien kehittämistyötä, verkostoitumista ja yhdessä oppimista. (Oja, 2012a, 23.) Kehittämissuhteen avulla haluttiin myös kytkeä yliopistoja mukaan toimintaa ja samalla haluttiin vahvistaa alueellista yhteistyötä (Ahtiainen et al., 2012, 10).

#### Perusopetuslain muutos ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset

Vuonna 2011 voimaan astui Erityisopetuksen strategian pohjalta syntynyt perusopetuslain (624/2010) muutos. Lakimuutoksen myötä, Kelpo-kehittämistoiminnan tuloksena syntyneet tukikäytännöt tuli ottaa arjen käytännöiksi kaikissa Suomen kouluissa. Myös niiden koulujen, jotka eivät olleet mukana Kelpo-hankkeessa, tuli omaksua uudet tukikäytännöt. (Ahtiainen et al., 2012, 48.)

Lakimuutoksella pyrittiin vaikuttamaan erityisopetuksen määriin ja täsmentämään erityisopetukseen ottamisen ja siirtämisen kriteereitä. Muutoksella haluttiin luoda uusi toimintamalli yleisopetuksen ja erityisopetuksen välimaastoon. Muutoksen myötä käyttöön otettiin kolmiportainen tukimalli, joka muodostuu yleisestä, tehostetusta ja erityisestä tuesta. (Jahnukainen et al., 2012, 21.)

Perusopetuslain muutokset näkyvät myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Moberg & Savolainen, 2009, 91). Vuonna 2010 otettiin käyttöön perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden täydennykset ja muutokset, joiden pohjalta kaikkien perusopetuksen järjestäjien tuli täydentää ja muuttaa omia opetussuunnitelmiaan. Uudet opetussuunnitelmat tuli olla käytössä kaikissa kouluissa syksyllä 2011. (Opetushallitus, 2010, 3.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin tehdyt muutokset koskivat oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tukemista. Suurimmat muutokset opetussuunnitelmaan tulivat lukuun 4 ja 5, joissa kuvataan oppimisen ja koulunkäynnin tukea ja tukimuotoja. (Opetushallitus, 2010, 4.)

Perusopetuslakiin ja opetussuunnitelman perusteisiin tehdyt muutokset tavoittelevat oppilaan tuen tarpeen huomioimista riittävän varhain ja ennaltaehkäisevien toimintamuotojen käyttöä heti kun tarve tuelle havaitaan (Laatikainen, 2011, 22). Jos oppilaan nähdään tar-

vitsevan henkilökohtaista tukea, se rakennetaan oppilaan yksilöllisten tarpeiden mukaan. Tämä kuuluu oppilaan oikeuksiin. (Ahtiainen et al., 2012, 52.) Perusopetuslakiin ja opetus-suunnitelman perusteisiin tehdyillä muutoksilla halutaan vahvistaa oppilaan oikeutta saada suunnitelmallista ja tarpeitansa vastaavaa tukea heti, kun tarve tuelle ilmenee (Huhtanen, 2011, 40, 106). Lakimuutos monipuolistaa tuen tarjoamista oppilaan lähikoulussa. Yhteistyö lisääntyy ja sen kautta oppilaiden tasa-arvo kasvaa ja opetuksen laatu paranee. Koulusta nähdään tulevan inklusiivisempi (Takala, 2010b, 32–33.) Muutoksilla tavoitellaan osallistavaa kasvatusta ja kaikille yhteistä inklusiivista koulua (Eskelä-Haapanen, 2012, 25).

### **3.2 Kolmiportainen tukimalli**



Oppimisen ja koulunkäynnin kolmiportainen tukimalli otettiin käyttöön kouluissa 1.8.2011 mennessä. Tukimalli on käytössä esi-, perus- ja lisäopetuksessa. (Oja, 2012a, 22; Oja, 2012b, 44.) Uuden tukimallin keskiössä on pedagoginen lähestymistapa, moniammatillinen yhteistyö ja varhainen puuttuminen. Tukimalli edellyttää opettajalta tehokkaan yhteistyön tekemistä, oppilaiden ryhmittelyä joustavasti ja opetuksen eriyttämistä. Tukimallin tavoitteena on tarjota tukea kaikille niille oppilaille, jotka sitä tarvitsevat. (Thuneberg et al., 2013.)

Uuden kolmiportaisen tuen mallin avulla halutaan vähentää virallisten erityisen tuen päätösten tarvetta. (Ahtiainen et al., 2012, 25.) Kolmiportaisen tuen käyttöönoton tärkeimpiä oivalluksia on ollut yleisen tuen vahvistaminen. Jotta tehostettua tukea voidaan kehittää ja rakentaa sekä erityistä tukea uudistaa, täytyy kaikki muutos aloittaa yleisen tuen vahvistamisesta. (Oja, 2012b, 44.)

Kolmiportainen tukimalli pyrkii tarjoamaan jokaiselle oppilaalle laadukasta ja oppilaslähtöisempää perusopetusta. Opetuksessa monet eri toimijat tekevät yhteistyötä oppilaan parhaaksi. (Takala, 2010b, 21.) Tukimallin ytimessä on oppilastuntemus ja oppijalähtöisyys, jolloin tuki on oppilaalle yksilöllistä ja tarkoituksenmukaista. Oppilaan tarpeet määrittelevät, millaista tukea hän kulloinkin tarvitsee. Tukimallissa nähdäänkin olevan kyse eriyttämisen ja sen intensiteetin vaihtelusta. (Oja, 2012b, 46, 48.) Jotta tavoitellun mukainen tuen antaminen toimisi, on kouluissa kiinnitettävä huomioita myös koulun toimintaan, ei vain oppilaaseen. Koulun selkeä toimintakulttuuri keskustelukulttuureineen, vastuunjakoineen ja ammattitaitoisine henkilökuntineen on tärkeä osa tuen antamista. (Ahtiainen et al., 2012, 52.)

Oppimisen ja koulunkäynnin kolmiportainen tukimalli rakentuu kolmesta tuen tasosta. Ensimmäinen tuen taso on jokaiselle oppilaalle saatavissa oleva yleinen tuki. Toinen tuen taso on oppimissuunnitelmaan perustuva tehostettu tuki. Kolmantena tasona on erityinen tuki, joka vaatii päätöksen erityisen tuen tarpeesta ja henkilökohtaisen opetuksen järjestämisestä koskevan suunnitelman (HOJKS) laatimista. (Laatikainen, 2011, 23.) Tuen eri portailla käytettävät tukimuodot ovat pääosin samanlaisia tuen portaasta riippumatta. Oleellista on huomata, että vaikka tukimuodot ovat samanlaisia, niiden painotus korostuu tuen määrän ja laadun muuttuessa. (Sarlin & Koivula, 2009, 31.)

Kolmiportainen tukimalli on kaksisuuntainen (Kuvio 1), jossa oppilas voi siirtyä tarvitsemansa tuen mukaan tuen tasolta seuraavalle. (Oja, 2012b, 49.) Tämä tarkoittaa sitä, että oppilas voi siirtyä yleisestä tuesta tehostettuun tukeen, kun yleinen tuki ei enää riitä hänelle. Jos tehostettu tuki ei riitä, siirtyy oppilas ylimmälle tuen tasolle, erityiseen tukeen. Vastaavasti jos oppilaan tuen tarve muuttuu ja hän ei enää tarvitse erityistä tukea, siirtyy hän tukiportailla yhden tason alaspäin tehostettuun tukeen. Jos oppilaan tuen tarve jälleen pienentyy, voi oppilas siirtyä tehostetusta tuesta takaisin yleiseen tukeen. (Laatikainen, 2011, 23.) Jotta voidaan puhua kolmiportaisesta tukimallista, täytyy tuen portailla edetä askelma kerrallaan, harppaamatta yhdenkään portaan yli. (Huhtanen, 2011, 102.) Kolmiportainen oppimisen ja koulunkäynnin tuen malli on esitetty kuviossa 1.

<b>Hyvä koulupäivä</b> laadukas perusopetus, kasvua ja kehitystä tukeva toimintakulttuuri, yhteisöllisyys, kodin ja koulun yhteistyö, turvallisuus...				
<b>Yleinen tuki</b>		<b>Tehostettu tuki</b>		<b>Erityinen tuki</b>
Lakisääteiset prosessit:	Pedagoginen arvio	Oppimissuunnitelma	Pedagoginen selvitys	Erityisen tuen päätös ja HOJKS
<b>Tukimuodot</b>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>- eriyttäminen</li> <li>- oppilaanohjaus</li> <li>- oppilashuollon tuki</li> <li>- tukiopetus</li> <li>- osa-aikainen erityisopetus</li> <li>- apuvälineet yms.</li> <li>- avustajapalvelut</li> <li>- ohjaus- ja tukipalvelut</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- eriyttäminen</li> <li>- oppilaanohjaus</li> <li>- oppilashuollon tuki</li> <li>- tukiopetus</li> <li>- osa-aikainen erityisopetus</li> <li>- apuvälineet yms.</li> <li>- avustajapalvelut</li> <li>- ohjaus- ja tukipalvelut</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- eriyttäminen</li> <li>- oppilaanohjaus</li> <li>- oppilashuollon tuki</li> <li>- tukiopetus</li> <li>- osa-aikainen erityisopetus</li> <li>- erityisopetus</li> <li>- apuvälineet yms.</li> <li>- avustajapalvelut</li> <li>- ohjaus- ja tukipalvelut</li> </ul>

Kuvio 1. Kolmiportaisen tukimallin rakenne (Sarlin & Koivula, 2009, 31).

Kolmiportaisella oppimisen ja koulunkäynnin tuen mallilla pyritään siihen, että jokainen oppilas saisi asuinpaikastaan riippumatta tarvitsemaansa tukea. Jotta koulutuksellinen tasa-arvo toteutuisi ja jokainen oppilas saisi tarvitsemaansa tukea, on tavoitteena luoda kansallisesti yhtenevät perusteet eri opiskelun tuen tasojen käytölle. Tämä mahdollistaa sen, että siirtymät kolmiportaisen tuen eri tasojen välillä asettuisivat mahdollisimman samalla tavoin. Jotta jokaisella oppilaalla olisi mahdollisuus käydä omaa lähikouluun, tulee kouluilla olla valmiuksia ja resursseja tarjota oppilailleen mahdollisimman monipuolista tukea. (Sarlin & Koivula, 2009, 32, 35.)

### 3.2.1 Yleinen tuki

Kolmiportaisen tuen mallin ensimmäinen taso, yleinen tuki, on kaikkien oppilaiden saatavilla (Laatikainen, 2011, 23). Jokaisella oppilaalla on oikeus saada päivittäin ohjausta ja tukea oppimiseen ja koulunkäyntiin (Opetushallitus, 2010, 12). Opetus on yleisen tuen tasolla kaikki oppilaat huomioonottavaa, eriyttävää, havainnollistavaa ja monipuolista (Laatikainen, 2011, 24). Opetuksessa tulee huomioida jokaisen oppilaan tarpeet ja edellytykset oppimiselle (Opetushallitus, 2010, 12). Yleistä tukea järjestetään oppilaan omassa lähikoulussa, hänen omassa luontaisessa opetusryhmässään (Sarlin & Koivula, 2009, 28). Jokaisella oppilaalla on mahdollisuus osallistua luokan toimintaan ja opetukseen, sekä oikeus saada eriytettyä opetusta. (Laatikainen, 2011, 24.)

Yleinen tuki on luonteeltaan oppimis- ja sopeutumisvaikeuksia ennalta ehkäisevää toimintaa (Jahnukainen et al., 2012, 21–22; Oja, 2012b, 44–43). Opettajalla on vastuu huomioida opetusryhmän jokaisen oppilaan erilaiset tarpeet. Moniammatillinen yhteistyö ja yhteistyö kodin kanssa auttavat opettajaa tässä tehtävässä. Opettajan on lisäksi ohjattava oppilaat tunnistamaan omat oppimiseen liittyvät vahvuutensa ja heikkoutensa ja tätä kautta saatava oppilaat ottamaan vastuuta opiskelusta, sen suunnittelusta ja tavoitteenasettelusta sekä arvioinnista. Jokaisessa opiskelutilanteessa ja oppiaineessa pyritään motivoimaan oppilaita ja vahvistamaan heidän oppimaan oppimisen taitoja. (Opetushallitus, 2010, 12–13.)

Yleisen tuen tasolla opetus huomioi jokaisen oppilaan yksilönä, tarjoten hänelle taitojensa mukaista opetusta. Jos oppilaalle tarjotut yleisen tuen muodot eivät tue häntä tarpeeksi, tekee luokanopettaja oppilaasta pedagogisen arvion. (Laatikainen, 2011, 24–27.) Pedago-



ginen arvio on lomake, johon kirjataan kokonaisuutena oppilaan saama yleinen tuki, oppimisen ja koulunkäynnin tilanne, oppilaan oppimisvalmiudet ja erityistarpeet sekä suunnitelma, kuinka oppilasta tulisi jatkossa tukea. Tämän pedagogisen arvion pohjalta, moniammatillinen oppilashuoltoryhmä tekee päätöksen aloitetaanko oppilaalle tehostettu tuki vai jatkaako oppilas yleisopetuksen piirissä. (Laatikainen, 2011, 24–27; Opetushallitus, 2010, 13–14.)

### 3.2.2 Tehostettu tuki

Kun yleinen tuki ei riitä oppilaalle, on hänen oppimiselleen ja koulunkäynnilleen tarjottava säännöllistä tukea tai useita tukimuotoja samanaikaisesti. Tällöin puhutaan tehostetusta tuesta. (Perusopetuslaki 642/2010, § 16.) Se on intensiivistä, yksilöllisempää ja voimakkaampaa oppimisen tukea kuin yleinen tuki (Laatikainen, 2011, 27). Tehostetun tuen vaiheessa tukitoimia tehostetaan sekä määrällisesti että laadullisesti (Sarlin & Koivula, 2009, 28).

Tehostettu tuki on suunnitelmallista ja sen avulla pyritään tukemaan oppilaan oppimista ja koulunkäyntiä, sekä ehkäisemään oppilaan ongelmien kasvamista ja monimuotoistumista. Tehostettu tuki on kokonaisuus, joka suunnitellaan juuri yksittäistä oppilasta varten, vastaamaan tämän tuen tarpeita. (Opetushallitus, 2010, 13–14.) Tehostetun tuen piirissä olevalle oppilaalle oppiaineita ei yksilöllistetä, vaan hän opiskelee yleisopetuksen opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisesti. (Laatikainen, 2011, 28.) Opetusjärjestelyt ovat joustavia, ja ne sisältävät monimuotoista eriyttämistä, tuki- ja samanaikaisopetusta ja osaaikaista erityisopetusta (Takala, 2010b, 23).

Tukitoimien järjestämisessä korostuu tehostetun tuen vaiheessa, tavoitteellisuus ja suunnitelmallisuus (Sarlin & Koivula, 2009, 29). Tuki on siis selvästi yksilöityä tukea, jota toteutetaan tukiopetuksena tai laaja-alaisen erityisopetuksen kautta (Jahnukainen et al., 2012, 22). Myös oppilashuollon palvelut kuuluvat olennaisena osana tehostettuun tukeen (Sarlin & Koivula, 2009, 28). Tehostetun tuen vaiheessa huomiota tulee kiinnittää oppilaan lisäksi oppimisympäristöihin ja pedagogisten käytänteiden tehostamiseen (Huhtanen, 2011, 112).

Oppilaalle laaditaan tehostetun tuen vaiheessa oppimissuunnitelma, johon kirjataan oppilaan tukemiseksi suunniteltu tuki, jotta oppilas saavuttaa opetussuunnitelmaan kirjatut tavoitteet (Perusopetuslaki, 642/2010, 16 a §; Huhtanen, 2011, 123; Laatikainen, 2011, 27).

Oppimissuunnitelma voidaan laatia oppilaalle tarvittaessa jo yleisen tuen vaiheessa, mutta se tulee laatia oppilaalle tehostetun tuen vaiheessa. Oppimissuunnitelmaa laadittaessa hyödynnetään pedagogista arviota, mahdollisesti yleisen tuen vaiheessa laadittua oppimissuunnitelmaa ja kuntoutussuunnitelmaa, jos oppilaalle on sellainen laadittu. (Opetushallitus, 2010, 18, 24.)

Oppimissuunnitelman laatii opettaja yhteistyössä oppilaan perheen, oppilaan ja tarvittavien asiantuntijoiden kanssa. Oppimissuunnitelmaan kirjataan kaikki toimenpiteet, mitä oppilaan tukemiseksi on suunniteltu. (Laatikainen, 2011, 27.) Suunnitelmassa tulee kuvata oppilaan oppimisvalmiudet, oppimiseen ja koulunkäyntiin liittyvät tavoitteet, opiskelun painopistealueet, pedagogiset ja oppilashuollolliset ratkaisut, moniammatillinen yhteistyö, yhteistyö kodin ja koulun kanssa, arvioinnin perusteet ja suunnitelman laatimiseen osallistuneet (Opetushallitus, 2010, 24; Sarlin & Koivula, 2009, 29). Oppilaan edistymisen seurantaan ja arviointiin oppimissuunnitelma tarjoaa opettajalle ja oppilaan vanhemmille oivan työvälineen (Huhtanen, 2011, 124). Oppimissuunnitelman avulla opettajat tulevat tietoisemmiksi oppilaan tilanteesta ja tuen tarpeesta. Tämä helpottaa opettajan työn suunnittelua ja yhteistyötä kodin kanssa. (Opetushallitus, 2010, 18.)

Jos tehostetun tuen vaiheessa saatu tuki ei riitä, oppilaasta tehdään pedagoginen selvitys. Pedagogiseen selvitykseen kirjataan, mitä tukimuotoja oppilas on jo saanut ja mitä vielä voitaisiin tehdä oppilaan tukemiseksi. (Takala, 2010b, 23.) Pedagogisessa selvityksessä myös kerrotaan oppilaan oppimisen etenemisestä. Pedagogisen selvityksen avulla esitetään perustelut erityisen tuen päätökselle. Selvityksen tekemisessä hyödynnetään moniammatillista yhteistyötä ja se perustuu pedagogiselle asiantuntijuudelle. (Sarlin & Koivula, 2009, 29).

Erityisen tuen päätös tehdään oppilaasta laaditun pedagogisen selvityksen pohjalta (Sarlin & Koivula, 2009, 29; Laatikainen, 2011, 29). Erityisen tuen päätökseen merkitään oppilaan oikeusturvaan liittyvät asiat, joita ovat muun muassa oppilaan pääsääntöinen opetusryhmä ja tarjottavat tukipalvelut (Sarlin & Koivula, 2009, 30).

### 3.2.3 Erityinen tuki

Kolmiportaisen tukimallin kolmas taso on erityisen tuen taso, jota annetaan oppilaalle, joka ei saavuta kasvulle ja oppimiselle asetettuja tavoitteita muilla tukitoimilla. (Laatikainen,

2011, 29; Opetushallitus, 2010, 15.) Erityisen tuen tulee olla suunnitelmallista ja kokonaisvaltaista tukea, jonka avulla oppilas voi suorittaa oppivelvollisuutensa ja saada pohjan opintojen jatkamiselle perusopetuksen jälkeen (Opetushallitus, 2010, 15).

Erityisen tuen tasolla oppilaalle laaditaan henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma, HOJKS, jossa näkyy erityistä tukea koskevan päätöksen mukainen opetuksen toteuttaminen ja tuen antaminen (Opetushallitus, 2010, 21). Opettaja laatii HOJKSin yhteistyössä vanhempien ja oppilaan kanssa (Takala, 2010b, 23). HOJKSiin kirjataan yksilöllistetyt oppimäärät, oppilaan henkilökohtaiset oppimisen tavoitteet, sisällöt ja arvioinnin perusteet (Sarlin & Koivula, 2009, 30).

Erityistä tukea saavat oppilaat, joilla on yksilöllistettyjä oppimääriä tai pidennetty oppivelvollisuus sekä vaikeimmin vammaiset ja sairaat oppilaat tai oppilaat jotka kärsivät vakavista oppimisvaikeuksista ja tunne-elämän ongelmista (Sarlin & Koivula, 2009, 30). Erityisen tuen vaiheessa oppilas saa yksilöllisempää ohjausta ja opetusta (Takala, 2010b, 23).

Tukimallin kolmannella portaalla korostuu moniammatillisen yhteistyön merkitys. Erityistä tukea saava oppilas tarvitsee usein vahvaa yksilöllistä tukea ja tätä kautta oppilashuollon tukitoimia. (Sarlin & Koivula, 2009, 30.) Erityisen tuen vaiheessa käytössä ovat kaikki perusopetuksen tukimuodot (Laatikainen, 2011, 29). Erityistä tukea voidaan antaa oppilaalle muun opetuksen yhteydessä tai osittain tai kokonaan erityisluokalla tai muussa soveltuvassa paikassa (Opetushallitus, 2010, 27).

### 3.2.4 Tukimuodot

Oppimisen ja koulunkäynnin tuen mallin jokaisella kolmella tasolla ovat käytössä samat tukikeinot, mutta hieman eri tavoin korostettuna (Oja, 2012b, 53). Ainoa poikkeus on erityisopetus, jota tarjotaan oppilaalle vain erityisen tuen vaiheessa ja sitä varten tarvitaan erityisen tuen päätös (Opetushallitus, 2010, 27). Tuen antamisessa on oleellista tiedostaa oppilaan tuen tarve ja reagoida siihen yksilöllisesti tarkoituksenmukaisilla tukimuodoilla (Sarlin & Koivula, 2009, 31).

Tavallisimpina tukimuotoina nähdään tukiopetus ja oppilaanohjaus, joissa huomioidaan erityisesti oppimaan oppimisen taitoja, oppimistyyliä ja -strategioita sekä oppimisprosesseja ja vahvistetaan oppilaan itsetuntemusta. Opetuksen eriyttäminen on opettajan velvollisuus ja siten tapa tukea oppilaan yksilöllistä oppimista tukimallin kaikilla tasoilla. Yhteis-

opettajuus puolestaan tarjoaa oppilaan oppimisen tukemiseen mahdollisuuden monipuolisten oppimismenetelmien, -materiaalien ja -ympäristöjen käyttöön. Yhteisopettajuus tarjoaa opetukseen monipuolista yhteistyötä ja oppilaiden yksilöllisyyden huomioimista. (Oja, 2012b, 53–55.)

Joustavilla ryhmittelyillä tarkoitetaan oppilaiden ryhmittelyä heidän oppimistarpeidensa mukaisesti. Joustavien ryhmittelyjen avulla eriyttäminen ja yhteisopettajuus on helpompaa. Joustavilla ryhmittelyillä voidaan tarkoittaa muun muassa joustavaa henkilöresurssin käyttöä ja vuosiluokkiin sitomatonta opetusta. (Ahtiainen et al., 2012, 59.) Ryhmittelyjen avulla oppilaat jaetaan ryhmiin esimerkiksi oppimistyylien, taitojen tai sukupuolen mukaan. Opetuksessa käytetään monipuolisia opiskeluvälineitä ja -materiaaleja, jotka auttavat oppilaita havainnoimaan ja oppimaan. Monipuoliset työskentelytavat auttavat oppilasta saamaan omalle oppimistyylilleen sopivaa opetusta. Työskentelytapoina hyödynnetään ryhmitöitä, kilpailuja, työpareja ja tekemällä oppimista. (Laatikainen, 2011, 25.)

Osa-aikaisella erityisopetuksella puututaan lieviin oppimisen vaikeuksiin (Takala, 2010d, 59). Sen avulla voidaan ehkäistä oppilaan oppimiseen liittyvien ongelmien kasvua sekä parantaa hänen oppimisedellytyksiään. Osa-aikaista erityisopetusta voidaan antaa kaikilla tuen tasoilla samanaikaisopetuksena, pienryhmäopetuksena tai yksilöopetuksena. (Opetushallitus, 2010, 25–26.) Erityisopetusta annetaan oppilaalle vain erityisen tuen tasolla. Erityisopetus toteutetaan muun opetuksen yhteydessä tai vaihtoehtoisesti osittain tai kokonaan erityisluokalla. (Opetushallitus, 2010, 27.)

Oppilaan oikeuksiin kuuluu saada tarvittaessa tulkitsemis- ja avustajapalveluita, jotta oppiminen ja koulunkäynti sekä oppimisympäristö on oppilaalle mahdollisimman esteetöntä. Oppilas voi tarvita avustajan apua selvitäkseen oppimiseen ja kuntoutukseen liittyvistä tehtävistä. Tulkitsemispalveluja oppilas voi tarvita, jos hänellä on esimerkiksi kuulovamma tai kielellinen erityisvaikeus. (Opetushallitus, 2010, 37–38.)

### **3.3 Katsaus Yhdysvaltojen RTI - Response to Intervention – malliin**

Monitasoisia tukimalleja, jotka yhdistävät yleisopetusta ja erityisopetusta on otettu käyttöön monissa maissa. Esimerkiksi Yhdysvalloissa on käytössä kolmikehäinen tuen malli ja Englannissa kolmen aallon malli. Myös näiden tukimallien taustalla on sama ajatus inkluu-

sioista, integraatiosta ja syrjäytymisen ehkäisemisestä kuin Suomessa käyttöön otetussa mallissa. (Niilo Mäki Instituutti, 2014.)

Suomessa vuonna 2011 käyttöön otettu oppimisen ja koulunkäynnin tuen malli pohjautuu ajatukseltaan Yhdysvalloissa käytössä olevaan Response to Intervention, eli RTI-malliin. Mutta sellaisenaan RTI-malli ei ole Suomen kolmiportaisen tukimallin synnyn taustalla. (Thuneberg et al., 2013.) Seuraavassa tarkastellaan kokemuksia Yhdysvaltojen RTI-mallista. Samalla myös tarkastellaan Suomen ja Yhdysvaltojen tukimallin yhtäläisyyksiä ja eroja. Näin saadaan näkökulmaa, mitä monitasoinen tukemisen malli tarkoittaa käytännössä ja minkälaisia kokemuksia siitä on. Samalla saadaan näkemys taustalla vaikuttavista yhteisistä tekijöistä.

Yhdysvalloissa otettiin vuonna 2004 käyttöön uusi menetelmä tunnistaa oppilaiden oppimisvaikeuksia. Tämän uuden “Response to Intervention”, eli RTI-mallin, tarkoituksena on edistää tehokasta varhaista puuttumista ja tarjota keinoja tunnistaa oppimisvaikeuksia entistä tehokkaammin. (Fuchs & Fuchs, 2006; Grosche & Volpe, 2013.) RTI-mallia käytetään tukemaan sekä oppilaita, joilla on oppimisvaikeuksia että oppilaita, joilla on sosiaalisia käyttäytymisen ongelmia (Grosche & Volpe, 2013).

RTI-malli nähdään yhtenä keinona helpottaa oppimis- ja käyttäytymisvaikeuksisten oppilaiden inklusiota (Grosche & Volpe, 2013). RTI-malli on monitasoinen tukimalli. Yleisimmin se koostuu kolmesta tukikehästä, mutta se voi muodostua myös kahdesta, neljästä tai seitsemästä tukikehästä. (Fuchs & Fuchs, 2009a.) Tuki muuttuu intensiivisemmäksi siirryttäessä tukimallin kehältä seuraavalle. Intensiivisyyttä saadaan lisättyä käyttämällä enemmän ja useammin opettajakeskeistä, systemaattista ja täsmällistä opetusta, lisäämällä opetuksen kestoa, muodostamalla pieniä ja homogeenisiä oppilasryhmiä ja hyödyntämällä asiantuntijoiden apua. (Fuchs & Fuchs, 2006.)

RTI-mallin ensimmäinen tuen taso, primaari ehkäiseminen, on tarkoitettu kaikille oppilaille. Yleisopetuksessa opettaja noudattaa ydinohjelmaa, joka on integroitu luokkahuone rutiineihin, mahdollistaen opetuksen eriyttämisen ja mukauttamisen. (Fuchs & Fuchs, 2009a.) Oppilaita tarkkaillaan koko ajan, jotta havaitaan ne oppilaat, jotka tarvitsevat toisella tukiportaalla annettavaa intensiivisempää tukea (Fuchs, Fuchs & Compton, 2012).

Toisella tukitasolla, sekundaari ehkäiseminen, opetus on intensiivisempää. Opetus sisältää määräämää pienryhmäopetusta, joka perustuu kokemukspäisesti vahvistettuun tutorointi

toimintaohjeeseen. (Fuchs & Fuchs, 2009a.) Tällä tasolla lapsia havainnoidaan, jotta tunnistettaisiin ne lapset, joilla saattaa olla vamma ja joille toisen tukitason tuki ei riitä (Fuchs & Fuchs, 2009b).

Kolmannella tukitasolla opetus on yksilöllistettyä. Opettaja laatii oppilaalle selkeän, yksilöllisen ja kunnianhimoisen opetusmateriaalin, joka vastaa oppilaan tarpeisiin. Kolmannella tuen tasolla tarjolla on myös erityisopetuksen palvelut. (Fuchs & Fuchs, 2009a.)

Suomen ja Yhdysvaltojen tuen mallit eroavat toisistaan käytännön tasolla. Yhdysvalloissa koulut voivat itse valita, käyttävätkö he opetuksessaan RTI-mallia (Grosche & Volpe, 2013). Kouluilla on myös vapaus valita, moniko tasoisen tukimallin he haluavat ottaa käyttöönsä (Fuchs & Fuchs, 2007). Näistä syistä Yhdysvalloissa koulujen tarjoama tuki oppimiseen ja koulunkäyntiin vaihtelee eri koulujen välillä (Grosche & Volpe, 2013). Suomessa perusopetuslaki velvoittaa kaikkia kouluja toteuttamaan kolmiportaista oppimisen ja koulunkäynnin tukea. Tukimallin avulla pyritään yhtenäistämään tuen antamista sekä tuen järjestämisen määrää ja laatua (Sarlin & Koivula, 2009, 32).

Yhdysvalloissa käytössä oleva tukimalli keskittyy pääasiassa oppilaiden ongelmiin lukutaidossa ja matematiikassa. Tutkimuksilla on pystytty osoittamaan, että RTI-malli on parantanut lukutaitoa, ennaltaehkäissyt lukivaikeuksia ja vähentänyt segregoivia ratkaisuja. (Grosche & Volpe, 2013.) Suomen tukimalli puolestaan kattaa koko yleisopetuksen. Suomen tukimallissa painottuu oppilaan tukeminen niissä oppiaineissa, jossa hän tarvitsee tukea. Tuen suunnittelu ja antaminen lähtee oppilaasta ja hänen tarpeistaan, eikä ennalta määritellyistä valmiista diagnoosipohjaisista ohjelmista. (Oja, 2012b, 48.)

## 4 ALKUOPETTAJA OPPIMISEN JA KOULUNKÄYNNIN TUEN ANTAJANA

Kolmiportaisen tukimallin käyttöönoton myötä opettajan työnkuva on muuttunut. Opettajan työssä korostuu aiempaa enemmän yhteistyön merkitys, niin oppilaan tukemisessa kuin työssä jaksamisessa. Mikolan (2012, 7–8) mukaan opettajan työssä korostuu vahvan henkilökohtaisen panoksen ja autonomian merkitys, mutta nykykoulussa autonomia ei voi tarkoittaa yksin tekemistä. Opettajalta edellytetään laajaa monialaista yhteistyötä, jotta hän kykenee heterogeenisten oppilasryhmien ohjaamiseen. Tässä luvussa tarkastellaan alkuopettajan työnkuvaa ja siihen liittyviä erityispiirteitä osana nykypäivän koulua. Luvussa tarkastellaan myös opettajien kykyä vastaanottaa muutosta ja muutoksen taustalla vaikuttavia seikkoja.

### 4.1 Alkuopettajan työnkuvasta

Alkuopetus nähdään omana alueena perusopetuksen kokonaisuudessa, sillä se jatkaa siitä, mihin esiopetus jäi (Jokinen, 2012, 61). Ensimmäisten kouluvuosien aikana vahvistetaan ja tuetaan oppilaan varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa oppimia tietoja ja taitoja. Näitä taitoja syvennetään ja kehitetään, jotta oppilaan oppimisen ja työskentelyn taidot kehittyvät sellaisiksi, että ne mahdollistavat oppilaan oppimisen tulevinä kouluvuosina. Esi- ja alkuopetuksesta pyritään rakentamaan johdonmukainen ja ehyt kokonaisuus, jolla luodaan pohjaa oppilaan elinikäiselle oppimiselle (Opetushallitus, 2004, 15, 18.)

Oppilaan siirtyessä esiopetuksesta alkuopetukseen muuttuu oppilaan rooli leikkivästä esikoululaisesta oppivaksi koululaiseksi. Kun oppilaan kasvuympäristö muuttuu, muuttuu myös oppilaan rooli ja tähän kohdistuvat rooliodotukset kasvavat. Myös opettajan rooli muuttuu, kun verrataan opettajia esiopetuksessa ja alkuopetuksessa. Esikoulunopettajan rooli on joustava, epäyhtenäinen ja pedagogisista tilanteista riippuvainen. Esikoulunopettajan toimintaa ei määritä tulosvastuullisesti esiopetuksen opetussuunnitelma. Alkuopettajan roolissa puolestaan jo näkyy selvästi, että opettajan toiminta on opetussuunnitelman mukaisesti tavoitesuuntautunutta. Opettaja nähdään tiedon välittäjä ja oppimisen kontrolloija ja arvioija. (Karikoski, 2008, 35, 47.)

Opettajan työnkuva on laajentunut ja muuttunut viime vuosina usealla tavalla (Aho, 2012, 21). Perinteisesti opettajan työnkuvaan on nähty kuuluvan oppituntien suunnittelun, toteuttamisen ja pedagogisista ratkaisuista päättämisen. Opettaja on toiminut opetustilanteissa pääasiassa yksin itsenäisenä päätöksentekijänä (Huhtanen, 2011, 92.), jolla on pedagogista ja didaktista tietotaitoa. Nykyään opettajalta vaaditaan näiden perinteisten taitojen lisäksi muun muassa taitoa tehdä yhteistyötä, kykyä reflektoida toimintaansa ja oppia uutta yksilöllisesti ja yhteisöllisesti. (Mikola, 2011, 40, 47.) Opettajalta edellytetään myös ammatillisen osaamisen edistämistä, oppilaiden yksilöllisyyden huomioimista ja vuorovaikutusosaamista (Linnilä, 2011, 74).

Opettajan työhön kuuluu aikaisempaa laajemman yhteistyön tekeminen niin koulun sisällä kuin koulun ulkopuolisten yhteistyötahojen kanssa. (Aho, 2011, 99.) Yhteistyö on moninaisempaa ja määrältään suurempaa, ja sitä tehdään niin kollegoiden ja moniammatillisen tiimin, kuin oppilaiden vanhempien kanssa (Oja, 2012b, 59). Erityisesti koulun aloittamisvaiheessa yhteistyö esikoulunopettajan ja ensimmäisen luokan opettajan välillä on merkittävässä roolissa. Tiedonsiirtyminen esiopetuksesta kouluun mahdollistaa oppilaan tuen jatkumon heti koulupolun alusta alkaen. (Alijoki, 2006, 166; Eskelä-Haapanen, 2012, 179; Karikoski, 2008, 152.) Myös yhteistyö vanhempien kanssa nähdään oleellisena osana oppilaan koulun aloitusta (Haring, 2003, 143; Karikoski, 2008, 153). Jotta opettaja kykenee tekemään yhteistyötä monien eri toimijoiden kanssa, edellytetään häneltä hyviä vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoja. (Aho, 2011, 41, 99.)

Opettajan työssä näkyy yhä enemmän oppilaan kasvattaminen opettamisen asemesta. Kotien kasvatusvastuu on siirtynyt aiempaa enemmän myös koulujen ja opettajien vastuulle. (Aho, 2012, 99.) Karikosken (2008, 99, 154) väitöstutkimuksen tuloksissa korostuu kasvatustehtävän jakaminen vanhempien kanssa. Esiopetuksessa alkanut yhteinen kasvatustehtävä jatkuu myös koulussa, jolloin tavoitteena on edistää oppilaan kasvuprosessia yhteiskunnan vastuulliseksi ja aktiiviseksi jäseneksi. Vastuun jakaminen vanhempien kanssa nähdään helpottavan oppilaan siirtymistä kouluun. Karikosken mukaan kodin ja koulun yhteistä kasvatustehtävää toteutti vain pääasiassa koulu.

Oppilasaineksen monipuolistuminen on vaikuttanut opettajan työnkuvaan (Aho, 2012, 99). Alkuopetuksen oppilasaineksen heterogeenisuuteen vaikuttaa osaltaan esiopetuksen epäyhdenäisyys erilaisine sisältöineen, käytäntöineen ja toteuttamisympäristöineen (Karikoski, 2008, 149). Alkuopetusikäisten lasten kehitysvaiheen erot näkyvät oppilasryhmässä oppi-



laiden heterogeenisuutena (Haring, 2003, 100). Myös erityistä tukea tarvitsevan lapsen sijoittaminen tavalliseen lapsiryhmään luo opettajan työlle haasteita. Opettajan tulee huomioida niin erityistä tukea tarvitsevien kuin tarvitsemattomienkin lasten yksilölliset ominaisuudet ryhmän toimintaa ja opetusta suunnitellessa. Haasteena on suunnitella opetus niin, että sen taso vastaa kaikkien oppilaiden kehitystarpeisiin. (Alijoki, 2006, 18.) Ohjattaessaan heterogeenista ryhmää, on opettajalla oltava taitoja ohjata jokaista oppilasta henkilökohtaisesti, motivoivasti ja vuorovaikutteisesti (Eskelä-Haapanen, 2012, 154).

Vuonna 2011 käyttöön otetun kolmiportaisen tukimallin taustalla oleva ajatus kaikille yhteisestä koulusta haastaa opettajaa työssään. Opettajan on tarjottava oppilaalle tukea, joka rakennetaan oppilaan yksilöllisten tarpeiden mukaan (Ahtiainen et al., 2012, 52). Opettajan työn näkökulmasta kolmiportainen tuki asettaa keskiöön oppilastuntemuksen ja oppijälähtöisyyden. Tuen suunnittelu alkaakin oppilaan tarpeiden tiedostamisesta ja niiden pohjalta oppilaalle kohdennetaan yksilöllinen tuen kokonaisuus, hyödyntäen käytössä olevia tukimuotoja. (Oja, 2012b, 48.) Opettajan työssä korostuu oppilaiden yksilöllisyyden kohtaaminen, jota edesauttaa hyvä oppilaantuntemus (Mikola, 2011, 59). Opettajan on oltava tiedostava opettaja, joka havainnoi ja näkee lapsen vahvuudet ja tuen tarpeet (Linnilä, 2011, 77).

Kolmiportaisen tukimallin myötä opettajan työhön kuuluu olennaisena osana dokumenttien kirjoittaminen. Opettajan on dokumentoitava oppilaalle annetusta tuesta ja sen vaikutuksesta pedagogisen arvion ja selvityksen yhteydestä. (Oja, 2012b, 48; Ahtiainen et al., 2012, 52.)

#### **4.2 Opettajan roolista tuen antajana ja interventtioiden toteuttajana**

Kolmiportaisen tuen mallin käyttöönoton myötä oppilaan tukemisessa korostuu kodin ja koulun välinen yhteistyö sekä moniammatillinen yhteistyö. Myös oppilaan oikeus opiskella omassa lähikoulussaan on tuotu selkeämmin esiin. Kolmiportainen tukimalli toteutuu, kun lähikoulun luokassa on oppilaita jokaiselta tuen tasolta, ilman diagnoosien tekemää salaperäisyyttä. Oppilaan tukeminen on aiempaa joustavampaa ja siinä hyödynnetään varhaisen puuttumisen keinoja. (Eskelä-Haapanen, 2012, 25).

Oppilaalla on oikeus osallistua ja saada opetusta oman asuinalueensa koulussa yleisopetuksen luokassa (Eskelä-Haapanen, 2012, 176; Linnilä, 2011, 74). Oppilaalla on mahdollisuus kehittyä ja onnistua oppimisessa omista lähtökohdistaan käsin. Tuen tarpeen ilmetessä,

oppilaalla on oikeus saada riittävää tukea kasvulleen ja oppimiselleen omassa koulussaan. Tuen antaminen tulee aloittaa riittävän varhain, jotta ehkäistään ongelmien syvenemistä ja pitkäaikaistumista. (Opetushallitus, 2010, 10.)

Oppilaan kohtaamisessa ja inkluusiivisen oppimisympäristön luomisessa opettaja on avainasemassa (Eskelä-Haapanen, 2012, 176). Opettajalla on oltava taitoa arvioida ja tunnistaa oppilaan tuen tarve sekä hänen on kyettävä vastaamaan siihen yksilöllisillä ja tarkoituksen mukaisilla tukimuodoilla. (Sarlin & Koivula, 2009, 31.) Oppilaan tukemisessa varhaisella puuttumisella on merkittävä rooli. Oikea-aikaisella tuella voidaan ennaltaehkäistä ongelmia ja minimoida niiden ilmaantumista. Tämä nähdään oppilaan tukemisen päämääränä. (Linnilä 2011, 89.)

Varhaisen puuttumisen ohella, moniammatillinen yhteistyö on merkittävässä roolissa oppilaan tukemisessa. Linnilä (2011, 93) näkee oppilaan tukemisen moniammatillisena tiimityönä. Moniammatillisuus mahdollistaa avun saamisen myös niihin seikkoihin, joihin pelkästään pedagogiikan keinoin ei voida vaikuttaa. Myös kodin ja koulun yhteistyö nähdään merkittävässä roolissa lapsen koulupolulla (Karikoski, 2008, 56). Seuraavaksi tarkastellaan varhaista puuttumista alkuopettajan näkökulmasta, sekä syvennetään käsitystä alkuopettajan tekemästä yhteistyöstä.

#### 4.2.1 Varhainen puuttuminen

Varhainen puuttuminen on osa koulun arkea. Varhainen puuttuminen on normitason velvoite, josta on säädetty lasten päivähoitolaissa ja perusopetuslaissa. Varhaisesta puuttumisesta ja vaikeuksien ennaltaehkäisystä säädetään myös valtakunnallisesti opetussuunnitelmatasolla. (Linnilä, 2011, 89.) Varhaisuuden korostamisella tarkoitetaan, että asioihin puututaan välittömästi tai mahdollisimman pian, kun ongelma huomataan. (Huhtanen, 2011, 40.) Käytännössä varhainen puuttuminen on oppimisessa esiintyvien riskien ja esteiden havaitsemista mahdollisimman varhain ja yksilöllisten tarpeiden edellyttämän tuen järjestämistä välittömästi ongelmien ilmettyä. Varhainen puuttuminen merkitsee yhtälailla myös ongelmien ja oppimisen esteiden ennaltaehkäisyä. (Sarlin & Koivula, 2009, 24.) Varhaisen puuttumisen ennalta ehkäisevää toimintaa kutsutaan preventioksi ja korjaavaa toimintaa interventioksi (Huhtanen, 2007, 30).

Varhainen puuttuminen etenee prosessin tavoin: se saa alkunsa pienistä havainnoista, jotka johtavat toimenpiteisiin. Toimenpiteet tukevat ja auttavat oppilasta tai niillä muokataan ja parannetaan oppimisympäristöä. Varhaisen puuttumisen prosessi ei ole lyhytaikainen tilanne oppilaan koulutiellä, vaan se jatkuu tarvittaessa läpi koko koulutuskaaren. Varhaiseksi puuttumiseksi käsitetään erilaiset keinot ja tavat, joilla pyritään vaikuttamaan oppilaan käyttäytymiseen, oppimisen haasteisiin tai hänen hyvinvointiaan uhkaaviin tekijöihin. Esimerkiksi oppilaalle ja hänen perheelleen suunnatut sosiaaliset, psykologiset, lääketieteelliset ja kasvatukselliset toimenpiteet ovat varhaista puuttumista. (Huhtanen, 2007, 28–29.)

Linnilän (2011, 92) mukaan seuraavaa etenemisjärjestystä voidaan pitää varhaisen puuttumisen ja vaikeuksien ennaltaehkäisyn lähtökohtana. Ensimmäiseksi on kyettävä tunnistamaan oppilaan tuen tarve sekä ongelmat ja niihin liittyvät ennusmerkit. Tämän jälkeen tuen antamisessa on keskityttävä ongelmien ennaltaehkäisyyn, sillä niillä on tapana laajeta ja kasaantua, ellei niihin päästä vaikuttamaan ajoissa. Riskien minimoinnin kautta tuetaan lasta intensiivisesti ja tavoitteellisesti. Viimeinen vaihe muodostuu kuntouttamisesta, johon sisältyy kaikki pedagoginen ja moniammatillinen tuki.

Varhainen puuttuminen ei ole pelkästään lapsilähtöisiin haasteisiin keskittymistä, vaan ongelmiin puuttuminen liittyy yhtälailla perheeseen ja kasvu ympäristöön kuin lapseenkin (Huhtanen, 2007, 29). Tilanne, jossa huoltajille kerrotaan oppilaan ongelmista, koetaan varhaiseksi puuttumiseksi. Todellisuudessa kyseinen tilanne on vain pala varhaisen puuttumisen prosessista, joka etenee erilaisten interventtioiden eli väliintulojen muodossa. Erilaiset tukitoimet, joita koulu ympäristössä tarjotaan, kutsutaan väliintuloiksi. Ne on koettu oppilaan ja perheen asioihin puuttumiseksi, jolloin tietty yksityisyyden raja on ylitetty eikä ihmisten välisiä yhteentörmäyksiä ole aina vältetty. Varhainen puuttuminen onkin saanut negatiivisen sävyn, minkä vuoksi nykyään puhutaan enemmän varhaisesta tuesta, varhaisesta havaitsemisesta, huomaamisesta, havainnoimisesta, toteamisesta ja toimimisesta. (Huhtanen, 2011, 40–41.)

Varhaisesta puuttumisesta ei ole laadittu yhtenäistä ja selkeää menettelykaavaa kouluille, joka toimisi kaikissa tilanteissa, mutta hyviä toimintamalleja on muotoutunut käytännön toiminnan kautta (Huhtanen, 2007, 28; Huhtanen, 2011, 41). Koska lapsen ja perheen ongelmat ovat usein monien eri tekijöiden yhteisvaikutuksen tulosta, tarvitaan eri alojen ammattilaisten osaamista ja syventymistä perheen tilanteen ratkaisemiseksi. Siksi varhaisen

puuttumisen oleellinen toiminnan piirre on moniammatillinen yhteistyö. (Huhtanen, 2007, 29–30.)

Varhaisen puuttumisen tulisi sisältyä koulun toimintakulttuuriin, johon koko henkilökunta on sitoutunut. Yhteinen vastuun kantamisen periaate voimistuu, kun koulussa toimitaan yhteisten menettelytapojen mukaan ja ratkaisujen tekemisessä saa kollektiivista tukea. Nykykoulussa opettaja väsyttää itsensä helposti, jos hän vaalii ajatusta yksin pärjäämisestä. Vaikeuksien kieltäminen tai silmien sulkeminen ei myöskään ole järkevää, sillä ongelmat eivät katoa, vaan tulevat esiin ennemmin tai myöhemmin. (Huhtanen, 2007, 49.)

#### 4.2.2 Yhteistyö

Opettajan työssä korostuu nykypäivänä yhteistyön tekeminen niin kodin ja koulun välillä kuin moniammatillisen tiimin kanssa (Aho, 2011, 99). Yhteistyön avulla pyritään mahdollistamaan, että oppilas saa tarpeidensa ja kehitystasonsa mukaista opetusta, tukea ja ohjausta. Myös kouluyhteisön turvallisuutta ja hyvinvointia sekä oppilaan oppimisen edellytyksiä pyritään edistämään yhteistyön avulla. (Opetushallitus, 2010, 33.)

#### Moniammatillinen yhteistyö

Lapsen koulunaloittamisvaiheessa moniammatillisella yhteistyöllä on suuri rooli, jotta kuva oppilaan tarpeista hahmottuu kunnolla (Linnilä, 2006, 16). Yhteistyön avulla mahdollistetaan oppilaan kasvun ja oppimisen jatkumo, kun hän siirtyy esiopetuksesta perusopetukseen (Forss-Pennanen, 2006, 202; Karikoski, 2008, 92). Tiedonsiirtopalaverit saman koulupiirin esikoulunopettajien, kiertävien erityislastentarhanopettajien, tulevien ensimmäisten luokkien opettajien ja erityisluokanopettajien sekä laaja-alaisten erityisopettajien välillä mahdollistavat tiedon siirtymisen esikoulusta kouluun (Jokinen, 2012, 114).

Jotta moniammatillinen yhteistyö on toimivaa, on sen edellytyksenä yhteisen ammattikielen löytäminen, jotta kyetään keskustelemaan heränneistä ajatuksista ja pohtimaan yhdessä ratkaisuja oppilaan tukemiseksi (Forss-Pennanen, 2006, 142). Tämä on yhteistyön perusta, sillä moniammatillisessa yhteistyössä erilaisen koulutuksen saaneet ja eri ammattinimikkeillä työskentelevät työntekijät tekevät yhteistyötä, yhdistäen oman ammattinsa erityisosaamisen ja tiedon yhteiseen käyttöön (Pärnä, 2012, 50). Eri tieteen- ja ammattialoja edustavat ihmiset tuovat moniammatillisessa yhteistyössä oman työnsä näkökulmat, tiedot

ja toiminnan yhteiseen käyttöön (Kykyri, 2007, 113), joten yhteinen ammattikieli on välttämätöntä.

Moniammatillinen yhteistyö näkyy opettajan työssä yhteistyön tekemisenä muun muassa toisten opettajien, erityisopettajien, avustajien, kuraattorin, psykologin, kouluterveydenhuollon, sosiaalitoimen ja nuorisotoimen kanssa (Oja, 2012b, 59). Moniammatillinen yhteistyö korostuu, kun opettajan ammattitaito ei ole riittävä erilaisten arviointien ja tutkimusten tekemiseen. Opettaja tekee yhteistyötä eri toimijoiden kanssa muun muassa silloin, jos hänen luokkaansa on sijoitettu oppilas, joka tarvitsee monipuolista tukea. (Jokinen, 2012, 71.)

Oppilaan tukeminen yhteistyössä edellyttää opettajalta ja muilta osapuolilta samansuuntaista tukea. Tämä tarkoittaa sitä, että oppilaan tukeminen suunnitellaan yhdessä, jotta oppilaan kanssa työskentelevät ammattilaiset ovat tietoisia yhteisistä päämääristä ja osaavat keskittää huomion samoihin taitoihin ja osa-alueisiin. Kun kaikki osapuolet toimivat oppilaan tukemisessa samansuuntaisesti, on kuntoutus ja opetus vaikuttavaa. (Linnilä, 2011, 94.)

Oppilashuoltoryhmä edustaa mitä parhaiten moniammatillista yhteistyötä (Jokinen, 2012, 73). Oppilashuoltoryhmä (OHR) on yksi tavallisimmista yhteistyömuodoista koululaitoksissa, joka perustuu moniammatillisen tiimin toimintaan (Takala, 2010b, 23–24). Moniammatillinen oppilashuoltoryhmä kehittää ja koordinoi oppilashuollon toimintaa. Osana kouluyhteisön koulun toimintakulttuuria, oppilashuoltotyöllä pyritään luomaan turvallinen koulu -ja oppimisympäristö, vahvistamaan koulun yhteisöllistä toimintatapaa sekä ehkäisemään syrjäytymistä. Oppilaan tasapainoisen kasvun ja kehityksen turvaaminen sekä mahdollisimman varhainen oppimisen esteiden, että muiden koulunkäyntiin liittyvien ongelmien tunnistaminen, ehkäiseminen, lieventäminen ja poistaminen ovat oppilashuollon tavoitteina. Oppilashuolto kuuluu koko kouluyhteisön henkilöstölle sekä viranomaisille, jotka ovat vastuussa oppilashuoltotyöstä. Oppilashuoltotyötä tehdään yhdessä oppilaan huoltajien kanssa, siten että toimintaa ohjaavat luottamuksellisuus, kunnioitus oppilasta ja hänen huoltajiaan kohtaan sekä salassapitoa koskevat säädökset. Yksittäistä oppilasta koskevia oppilashuollisia tukitoimia suunniteltaessa on aina kuultava huoltajia ja oppilasta. (Opetushallitus 2004, 24; Opetushallitus 2010, 44.)

Oppilashuoltoryhmää johtaa yleensä rehtori, mutta oppilashuoltoryhmän tapaamisissa/kokouksissa ovat mukana kaikki ne osapuolet, joita asia koskee. Yleensä käsiteltävänä

on yksittäisen oppilaan koulunkäyntiin liittyviä asioita. Oppilashuoltoryhmän kokouksia varten ryhmään kuuluvat voivat luoda toimintatavan, joka ohjaa työskentelyä. Tavallisesti ne laaditaan väljästi, jotta kiireelliset ja tärkeät tapaukset voidaan ottaa käsittelyyn aina tarvittaessa. Oppilashuoltoryhmän toiminta on oppilaan etu, sillä ratkaisu ongelmaan löytyy helpommin, kun useampi aikuinen pohtii asiaa. Myös opettaja saa tukea työhönsä oppilashuoltoryhmästä, kun työn haasteita saa jakaa moniammatillisen tiimin kanssa. (Takala, 2010b, 24–25.) Moniammatillinen yhteistyö auttaa opettajaa myös työssä jaksamista (Jokinen, 2012, 4).

### Koti-koulu yhteistyö

Koulun ja kodin välinen yhteistyö on tärkeä osa lapsen koulunkäyntiä. Koska lapsi elää sekä kodin että koulun vaikutuspiirissä, on koulun ja kodin välinen yhteistyö edellytys oppilaan kokonaisvaltaiselle kasvulle ja oppimisen tukemiselle. (Opetushallitus, 2004, 22.) Kodin ja koulun välisen yhteistyön tärkein tavoite on oppilaan oppiminen, kehittyminen ja menestyminen (Eskelä-Haapanen, 2012, 153). Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö auttaa myös oppilaan yksilöllisen tuen suunnittelussa (Jokinen, 2012, 83). Kodin ja koulun välinen yhteistyö alkaa jo lapsen kouluun siirtymäprosessin aikana, kun lapsi ilmoittautuu ja tutustuu kouluun (Karikoski, 2008, 96).

Eskelä-Haapasen (2012, 178–179) väitöskirjatutkimuksen Kohdennettu tuki perusopetuksen alkuluokilla, tuloksissa näkyi kodin ja koulun välisen yhteistyön merkitys. Kun vanhemmat otetaan mukaan oppilaan tuen suunnitteluun heti, kun tarve tuelle ilmenee, tulee oppilaan tukemisesta osa kodin ja koulun välistä yhteistyötä ja koulun arkea. Varhain aloitettu yhteistyö helpottaa oppilaan siirtymistä esiopetuksesta kouluun ja se mahdollistaa oppilaan tuen jatkumon. Eskelä-Haapanen näkee vanhempien kanssa tehtävällä yhteistyöllä olevan myös suuren merkityksen kolmiportaisen tuen jatkumolle.

Kodin ja koulun välinen yhteistyö auttaa opettajaa opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa, sillä vanhempien kanssa käytävät keskustelut lisäävät opettajan oppilaan tuntemusta. (Opetushallitus, 2004, 22.) Kun opettaja jakaa arvoja, vastuuta ja tavoitteita vanhempien kanssa, edistää se kyseessä olevan oppilaan kasvatuksellista menestystä. Colen (2007) mukaan kodin ja koulun välistä rajaa on rikottava, jotta tiedon jakaminen kodin ja koulun välillä toimii. Vanhempien, erityisesti äitien, kokemusten ja tietojen hyväksyminen vähentää yhteistyön jännitystä ja monimutkaisuutta (Cole, 2007.) Koska koulun tehtävänä on tukea

kotien kasvatustehtävää, on opettajalla oltava tietoa oppilaasta, jotta hän voi tukea tämän kokonaisvaltaista kasvua ja oppimista (Opetushallitus, 2004, 22).

#### 4.2.3 Inkluisio esi- ja alkuopetuksessa

Inkluisio esi- ja alkuopetuksessa ja varhaiskasvatuksessa perustuu siihen, että jokainen lapsi ja kasvatustyötä tekevä aikuinen nähdään samanarvoisina. Inklusion eteen on tehtävä töitä ja se vaatii osallisuuden lisäämistä ja ulkopuolelle jättämisen vähentämistä. Lisäksi tarvitaan varhaiskasvatuksessa ja esi- ja alkuopetuksessa hyödynnettävän teorian ja menetelytapojen uudistamista, jotta voidaan vastata jokaisen lapsen yksilöllisiin tarpeisiin heidän oman alueensa kouluissa ja päiväkodeissa. (Jones, 2004, 19.)

Pihlaja (2009) on tarkastellut tutkimuksessaan inklusion näkökulmasta erityisen tuen käytäntöjä suomalaisessa varhaiskasvatuksessa. Hänen aineistonsa koostuu eräistä päivähoitoon sijoittuvista tutkimuksista, joiden kautta Pihlaja on tarkastellut, miten inkluisio toteutuu päivähoidossa. Kaikille yhteiset palvelut, osallisuus, emotionaaliset asenteet ja suvaitsevaisuus, ammattitaito ja -tieto, yhteinen opetussuunnitelma tai -ohjelma sekä resurssit olivat inklusion eri osa-alueina kiinnostuksen kohteena kyseisessä tutkimuksessa. Pihlaja toteaa tutkimuksessaan, että aihetta on tutkittu Suomessa varsin vähän, minkä vuoksi tuloksien yleistettävyyteen tulee suhtautua kriittisesti.

Pihlajan (2009) tutkimuksen mukaan kaikille avoin päivähoito ei täytä moneltakaan osin inklusion ehtoja, vaan sen toteutuminen on epätasaista. Vaikka päivähoidon rakenne on inklusiivinen siinä mielessä, että jokaisella lapsella on mahdollisuus yhteisiin palveluihin, yhteiseen päivähoitoon, niin inklusion perustana oleva tasa-arvo sai monisävyisen merkityksen Pihlajan tutkimuksessa. Lapset ja perheet ovat eriarvoisessa asemassa muun muassa asuinpaikastaan riippuen. Yhtäläiset palvelut eivät riitä takamaan samankaltaisia resursseja ja se, minkä perusteella lapsen ajatellaan tarvitsevan erityistä tukea, on yhteydessä inklusion toteutumiseen ja erityisen tuen käytäntöihin.

Asenteet ja suvaitsevaisuus integraatiota ja inklusiota kohtaan vaihtelivat Pihlajan (2009) tutkimuksessa. Integraatioratkaisuilla nähtiin olevan myönteinen vaikutus erityistä kasvatusta ja hoitoa tarvitsevan lapsen itseluottamuksen vahvistamisen kannalta sekä lapset pysyvät oppimaan toinen toisiltaan. Toisaalta integraatio koettiin myös ongelmana, sillä se lisää opettajan työtä ja eikä yksittäisen lapsen ohjaamiseen ole riittävästi aikaa. Kuorelah-

den ja Vehkakosken (2009, 93) tutkimuksesta selvisi, että esiopettajat suhtautuivat integraatioon selvästi myönteisemmin kuin koulun opetushenkilöstö. Päivähoidon toimintakulttuurilla on pidempi historia inklusiivisessa kasvatuksen toteuttamisessa ja varhaiskasvatuksen suunnitelmassa korostuu muiden kuin kognitiivisten taitojen painottaminen, joten tämä uskottiin näkyvän esiopettajien asenteissa.

### 4.3 Opettajuuden muutos ja muutoksen kohtaaminen

Viime vuosina koulumaailmaa koskeneet uudistukset ovat muuttaneet perusopetusta niin rakenteellisesti, hallinnollisesti kuin toiminnallisesti. Kouluun kohdistuneet muutokset ovat muuttaneet myös perinteistä opettajan työtä. Opettajan tehtäväalueet ovat laajentuneet ja opetus- ja kasvatustyön ulkopuoliset tehtävät lisääntyneet. (Huhtanen, 2011, 91, 96.)

Opettajalla on oltava taitoja, joiden avulla hän voi kohdata muutoksia ja reagoida niihin (Aho, 2011, 23). Muutosten käyttöönotto edellyttää opettajalta mukavuusalueelta poistumista. Opettajan on kyettävä päivittämään tietoaan, tartuttava uusiin haasteisiin ja ylitettävä omia rajojaan. (Huhtanen, 2011, 96–97.) Muutoksen käyttöönoton ja toiminnan kehittäminen nähdään yhteisöissä ja verkostoissa tapahtuvaksi yhdessä oppimiseksi. (Oja, 2012b, 60).

Muutoksen kohtamiseen liittyy erilaisia tunteita, ristiriitoja ja asioiden kieltämistä. Muutoksen tuleminen tiedostetaan, mutta kun muutos alkaa, se yllättää. Henkilöstö ei ole sisäistänyt asiaa, vaan lamaantuu ja joutuu shokkiin. Tällöin ihmiset vastustavat muutosta, puolustavat nykyistä olotilaa ja viivyttävät muutosprosessin alkua. Kun tieto muutoksesta lisääntyy, koetaan muutos helpommin hyväksyttäväksi. Vähitellen henkilöstö hyväksyy muutoksen ja sitä aletaan puolustaa. Jokainen henkilö hyväksyy muutoksen omaan aikaansa ja päästää irti vanhoista toimintatavoistaan. (Huhtanen, 2011, 98–99.)

Ahdistus, pelko ja epäily ovat tavanomaisia muutoksen alkuvaiheeseen liittyviä tunteita. Kun kehitystyö etenee, oppimisen ilo, motivaatio ja innostus syrjäyttävät negatiiviset tunteet. Jokainen etenee henkilökohtaisessa sisäisessä muutosprosessissaan omaan tahtiin. Se tuo lisähaasteensa koko yhteisöä koskevaan prosessiin. (Oja, 2012a, 30.)

Pedagogisen johtamisen tärkeys korostuu muutosten aikana. Hyvin hoidettu muutostyön johtaminen on merkityksellisessä roolissa kehitystyön onnistumisen kannalta (Oja, 2012a,



28.) Koko koulun on sitouduttava uudistukseen ja uudistuksen tuomista muutoksista ja niiden vaikutuksista on keskusteltava koko koulun tasolla. Rehtorilla on suuri vastuu, että asioista keskustellaan ja pohditaan, mitä muutokset tarkoittavat oman koulun kannalta ja mikä on opettajan velvollisuus tuen toteuttamisessa. (Rönty & Rönty, 2012, 67.)

Uudistusten käyttöönottoa edesauttaa koulun henkilökunnalle tarjottava täydennyskoulutus. Täydennyskoulutuksen avulla kehitetään opetushenkilökunnan ja johdon valmiutta ja asennetta muutosta kohtaan. Koulutuksen avulla lisätään valmiutta tehdä moniammatillista yhteistyötä, sekä tuetaan hyvien integroidun erityisopetuksen käytänteiden leviämistä. Koulutuksen avulla vahvistetaan lähikouluperiaatetta ja yhtenäistä peruskouluajattelua. (Opetusministeriö, 2007, 51.)

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa käsitellään tutkimuksen menetelmällisiä ratkaisuja. Tutkimusongelman ja tutkimustehtävien kautta määritellään tutkimuksen tarkoitus ja tavoite. Tutkimus on laadullinen tutkimus, jonka metodologiseksi lähtökohdaksi on valittu fenomenografia. Tässä luvussa käsitellään fenomenografisen tutkimuksen periaatteita. Tämän jälkeen perustellaan tutkimuksen kohdejoukon valinta ja esitellään tutkimuksessa käytetty aineistonkeruumenetelmä ja aineiston hankinta sekä aineiston analysoinnin periaatteet.

### 5.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisia käsityksiä alkuopettajilla on kolmiportaisen tukimallin käytöstä sen oltua osa opettajan työtä muutaman vuoden ajan. Tutkimus selvittää kolmiportaisen tukimallin toimivuutta koulun arjessa ja sen tuomia muutoksia alkuopettajien työhön. Tutkimuksen avulla pyritään saamaan vastauksia siihen, millaisia mahdollistavia tekijöitä ja haasteita opettajat näkevät tukimallin toimivuuteen liittyen sekä millaisia kehitysideoita he nimeävät, jotta tukimalli toimisi paremmin.

Tässä tutkimuksessa haetaan vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

1. Millaisia käsityksiä alkuopettajilla on oppimisen ja koulunkäynnin kolmiportaisen tukimallin toimivuudesta?
2. Millaisia käsityksiä alkuopettajilla on oppimisen ja koulunkäynnin kolmiportaisen tukimallin vaikutuksista heidän työhönsä?

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä etsitään vastausta siihen, mitkä tekijät vaikuttavat opettajien mielestä tukimallin toimivuuteen. Tutkimuksessa pyritään selvittämään, mitä positiivisia puolia alkuopettajat näkevät tukimallissa sekä mitä haasteita ja kehitysideoita he nimeävät tukimalliin liittyen.

Toisella tutkimuskysymyksellä selvitetään, millainen vaikutus kolmiportaisella tukimallilla on ollut opettajien työhön. Kokevatko opettajat työnkuvansa muuttuneen ja onko työtaakka kasvanut tukimallin käyttöönoton myötä? Onko kolmiportaisen tukimallin käyttöönotto tuonut jotain uutta opettajan työhön?

## 5.2 Fenomenografia tutkimuksen lähestymistapana

Tämä tutkimus on laadullinen tutkimus, jossa käytetään fenomenografista lähestymistapaa. Kyseiseen lähestymistapaan päädyttiin, koska tutkimuksessa perehdytään alkuopettajien käsityksiin kolmiportaisen tukimallin toimivuudesta koulun arjessa ja tukimallin tuomista muutoksista opettajan työssä.

Hirsjärven, Remeksen & Sajavaaran (2012, 182) mukaan yleistettävien päätelmien tekeminen ei ole kvalitatiivisessa eli laadullisessa tutkimuksessa pääasiana, vaan tarkoitus on tuoda yksittäisistä tapauksista esiin tutkittavan ilmiön kannalta merkittäviä ja usein toistuvia seikkoja. Tällä tutkimuksella ei pyritä yleistykseen, vaan tarkastella tietyn tarkoituksenmukaisesti valitun ammattiryhmän edustajien käsityksiä tutkimusaiheesta.

Kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen. Todellisuus on moninainen, eikä sitä voi pilkkoa mielivaltaisesti osiin. Tapahtumat muokkaavat toinen toistaan ja kvalitatiivisen tutkimuksen tarkoituksena on kohteen kokonaisvaltainen tutkiminen. Arvot muovaavat mitä ja miten pyritään tutkittavia ilmiöitä ymmärtämään, minkä vuoksi tutkija ei voi sanoutua irti arvolähtökohdista. Tietäjää ja tietämistä ei pysty erottamaan täysin toisistaan, minkä vuoksi tutkija ei pysty saavuttamaan perinteisessä mielessä objektiivisuutta. Kvalitatiivisen tutkimuksen tavoitteena on tosiasioiden löytäminen eikä olemassa olevien faktojen todentamisen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara., 2012, 161.) Tässä tutkimuksessa käsitellään kolmiportaisen tukimallin käyttöönottoa ja sen tuomia vaikutuksia opettajan työhön. Ilmiötä tarkastellaan osana opettajan työtä ja sitä kuvataan opettajien omien kokemusten kautta, jolloin pyritään saamaan kokonaisvaltainen kuva tutkittavasta ilmiöstä.

Kvalitatiiviselle tutkimukselle voidaan luonnehtia muutamia tyypillisiä piirteitä. Tutkimus on kokonaisvaltaista tiedonhankintaa ja tutkijan tarkoituksena on paljastaa odottamattomia seikkoja. Aineiston hankintamenetelminä suositaan metodeja, joissa tutkittavien ääni pääsee esille. Lähtökohtana on aineiston yksityiskohtainen tarkastelu teorian ja hypoteesien esittämisen sijaan. Tutkimustapaukset nähdään ainutlaatuisina ja aineistoa tulkitaan tämän periaatteen mukaisesti. Tutkittavien tapausten määrä pidetään pienenä ja analysoinnissa pyritään perusteellisuuteen. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkimussuunnitelma muotoutuu tutkimuksen edetessä ja suunnitelmia muokataan olosuhteiden mukaan. (Eskola & Suoranta, 1999, 15,18; Hirsjärvi et al., 2012, 164.) Tässä työssä aineisto kerätään opettajien itse tuottamina kirjoitelmina, joissa heidän oma ääni pääsee näkyviin. Opettajille annetaan

vapaus kertoa kokemuksistaan vapaamuotoisesti kirjoittaen. Aineistoa tarkastellaan yksityiskohtaisesti ja jokainen kirjoitelma nähdään ainutlaatuisena ja arvokkaana tiedonlähteenä.

Fenomenografiassa tutkitaan sitä, miten ympärillämme oleva maailma ilmenee ja rakentuu ihmisen tietoisuudessa (Ahonen, 1996, 114). Tutkimuksen kohteena on erityisesti ihmisen arkiajattelu tieteellisten totuuksien etsimisen sijaan (Häkkinen, 1996, 5). Fenomenografiassa ollaan kiinnostuneita tutkimaan ihmisten käsityksiä asioista (Metsämuuronen, 2008, 34). Ihmisen käsitykset ilmiöistä muodostuvat aina aikaisempien käsitysten pohjalle ja ne ovat kontekstisidonnaisia. Kontekstisidonnaisuus näkyy kulttuurienvälisissä käsityseroissa, mutta myös saman kulttuurin sisällä, ihmisten tulkitessa, ymmärtäessä ja käsitellessä joka-päiväisiä ilmiöitä. Myös yksilöiden välillä vallitsee erilaisia käsityksiä tietystä asiasta. (Häkkinen, 1996, 23–25).

Fenomenografiassa tutkitaan toisten ihmisten kokemuksia. Tällöin puhutaan toisen asteen näkökulmasta ja ilmiö kuvataan siitä näkökulmasta kuin tutkittava ryhmä sen kokee ja käsittää. Tapaa kokea jotakin käytetään rinnakkaisena tavalle ymmärtää tai käsittää jotakin fenomenografisessa lähestymistavassa. Tavoitteena on paljastaa erilaiset tavat käsittää ja kokea tarkasteltava ilmiö. (Niikko, 2003, 24–25.) Käsitykset samasta ilmiöstä voivat vaihdella suuresti eri henkilöiden välillä. Tähän vaikuttavat muun muassa ikä, kokemukset, koulutustausta ja sukupuoli. (Ahonen, 1996, 114; Metsämuuronen, 2008, 34.) Tässä työssä tutkittavana ilmiönä on kolmiportainen tukimalli. Tarkoitus on selvittää vaihtelevatko alkuopettajien käsitykset kolmiportaisesta tuesta ja jos vaihtelevat, niin miten. Tavoitteena on saada selville heidän erilaiset kokemukset kolmiportaisen tukimallin toimivuudesta ja sen tuomista muutoksista opettajan työhön.

Fenomenografiassa lähtökohtana on, että ilmiötä tai ongelmaa ei ole ilman ihmisen ajattelua (Ahonen, 1996, 116). Fenomenografisesta näkökulmasta katsottuna on olemassa vain yksi maailma ja todellisuus, joka ymmärretään ja koetaan eri tavoilla (Metsämuuronen, 2008, 35; Niikko, 2003, 14). Näin ollen ilmiötä ja käsitystä ei voi erottaa toisistaan – ne ovat saman asian kaksi puolta. Ihminen saa sisäisestä tai ulkoisesta maailmastaan kokemuksen, jota kutsutaan ilmiöksi. Ilmiöstä ihminen muodostaa käsityksen. Toisin sanoen käsitys on ihmisen oman kokemuksen ja ajattelun kautta rakennettu kuva tietystä ilmiöstä. (Ahonen, 1996, 116–117.)

Pääpaino fenomenografiassa on ajattelun sisällöllisissä näkökulmissa ja tietyn sisällön laadullisissa eroissa. Fenomenografisen tutkimuksen tavoitteena on pyrkiä kuvaamaan ihmisten kokemuksia ja käsityksiä asioista systemaattisesti ja sillä tavalla kuin tietyt ihmiset käsittävät ilmiön kohteen sisällön. Tutkija menettelee fenomenografiassa siten, että hän tutkii reflektion avulla toisten ihmisten kokemuksesta syntyneitä käsityksiä. (Niikko, 2003, 22, 28.) Tässä työssä tutkijat refleктоivat opettajien kokemuksia, muodostaen niistä käsityksiä, joiden avulla voidaan kuvata systemaattisesti alkuopettajien käsityksiä kolmiportaisen tukimallin toimivuudesta ja vaikutuksesta heidän työhönsä.

### **5.3 Tutkimuksen kohderyhmä**

Tutkimuksen kohderyhmäksi valittiin alkuopettajat, koska he ovat avainasemassa lapsen koulun aloittamisvaiheessa. Heillä on oltava tietoa kolmiportaisen tukimallin toteuttamisesta, jotta he osaavat puuttua lapsen mahdollisiin ongelmiin varhain ja ennaltaehkäistä ongelmien ilmenemistä.

Tutkimuksessa ei tarkastella vain yhden tietyn koulun tai kunnan alkuopettajien käsityksiä kolmiportaiseen tukeen liittyen, vaan tutkimuksessa pyritään luomaan laajempi kuva tukimallin toimivuudesta. Mukaan valittiin alkuopettajia ympäri Suomen, koska haluttiin selvittää näkyykö eri alueiden alkuopettajien käsityksissä eroavaisuuksia tukimallin toimivuuteen ja työhön tuomiin muutoksiin liittyen. Vai kokevatko alkuopettajat tukimallin toimivuuden samalla tavoin asuinpaikastaan riippumatta.

Tutkimukseen osallistuneet alkuopettajat on esitelty taulukossa 2. Tutkimukseen osallistui kymmenen alkuopettajaa, joista yhdeksän oli naisia ja yksi mies. Osallistujien ikä vaihteli 25 ikävuodesta 55 ikävuoteen. Koulutukseltaan kaikki osallistujat olivat luokanopettajia. Luokanopettajakoulutuksen lisäksi kaksi opettajista oli tehnyt erityispedagogiikan opintoja, kaksi opettajista oli aikaisemmalta koulutukseltaan sairaanhoitajia ja yksi lastentarhanopettaja. Osallistujien työkokemus opettajana toimimisessa vaihteli suuresti, sillä vaihteluväli oli 2 työvuodesta 33 työvuoteen. Opettajia saatiin mukaan neljältä Suomen alueelta, pohjoinen, etelä, itä ja länsi. Vastaajista suurin osa oli Länsi-Suomesta.

Taulukko 2. Tutkimuksen kohderyhmä

Opettaja	Ikä	Sukupuoli	Koulutus	Työkokemus	Opetettava luokka	Suomen alue
Opettaja 1	55	Nainen	Luokanopettaja	33 vuotta	1 luokka	länsi
Opettaja 2	52	Nainen	Sairaanhoitaja, luokanopettaja, erityispedagogiikan aineopinnot	9 vuotta	2 luokka	länsi
Opettaja 3	52	Nainen	Lastentarhanopettaja, luokanopettaja	16 vuotta	1 luokka	etelä
Opettaja 4	50	Nainen	Luokanopettaja	25 vuotta	0-2 luokka	pohjoinen
Opettaja 5	46	Nainen	Luokanopettaja	22 vuotta	1 luokka	pohjoinen
Opettaja 6	45	Nainen	Luokanopettaja	25 vuotta	1 luokka	itä
Opettaja 7	39	Nainen	Sairaanhoitaja, luokanopettaja	5 vuotta	2 luokka	länsi
Opettaja 8	?	Nainen	Luokanopettaja, Erityisopettaja	?	kirjoitushetkellä äitiyslomalla	etelä
Opettaja 9	30	Mies	Luokanopettaja	5 vuotta	2 luokka	länsi
Opettaja 10	25	Nainen	Luokanopettaja	2 vuotta	2 luokka	länsi

#### 5.4 Aineiston keruumenetelmä

Tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi valittiin kirjoitelmat. Kirjoitelmat sopivat fenomenografisen tutkimuksen aineiston keruu tavaksi, sillä ne tuovat esiin tutkittavien erilaisia ajattelutapoja tiettyyn käsitteeseen tai ilmiöön liittyen (Häkkinen, 1996, 5). Tutkimuksessa, joka perustuu persoonallisiin dokumentteihin, halutaan ymmärtää tutkittavia heidän itsensä tuottamien tekstien avulla (Hirsjärvi et al., 2012, 217). Tässä tutkimuksessa selvitetään alkuopettajien käsityksiä ja kokemuksia kolmiportaisesta tukimallista, heidän oman kirjallisen tuotoksen kautta. Kirjoitelmien avulla saadaan hyvin esiin opettajien erilaisia ajattelutapoja ja kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä.

Laadullinen aineisto on pelkistetyimmillään tekstimuodossa olevaa aineistoa. Tekstituotos on voinut syntyä tutkijasta riippuen tai riippumatta. Esimerkiksi tutkijasta riippuvia aineis-

toja ovat erilaiset haastattelut sekä havainnoinnit, kun taas tutkijasta riippumattomat aineistot voivat olla lähtöisin omaelämäkertoista, päiväkirjoista, kirjeistä tai muuta tarkoitusta varten tuotetusta kirjallisista tai kuvallisista aineistoista. (Eskola & Suoranta, 1999, 15.) Tässä tutkimuksessa kerätty aineisto on tutkijasta riippuvaa, sillä tutkittava on kirjoittanut kirjoitelman tutkijoiden pyynnöstä. Tutkijat ovat antaneet tutkittaville apukysymyksiä, joiden pohjalta kirjoitelman voi laatia. Nämä tekijät ovat ohjanneet tutkittavaa kirjoittelmaa kirjoittaessaan.

Tällaista tutkittaville annettua kirjoittamistehtävää voidaan kutsua projektiiviseksi tehtäväksi, jossa tutkittava saa mahdollisuuden ilmaista itseään vapaasti ilman tutkijan läsnäoloa ja vaikutusta. Projektiiviseen tehtävään sisältyy yleensä virike, joka helpottaa kirjoitelman tulkintaa ja vakioi tehtävän suoritusta. Ennalta annetulla virikkeellä varmistetaan, että tutkittavat ja tutkijat puhuvat samasta asiasta ja ymmärtävät toisiaan. (Ahonen, 1996, 141.) Tässä tutkimuksessa kirjoitelman kirjoittamisen virikkeenä toimi tutkittaville lähetetty kirjoitelmaohjeistus, joka sisälsi kirjoitelman aiheen ja apukysymykset (LIITE 1). Näiden avulla varmistettiin se, että tutkittavat kirjoittavat aiheesta, josta tutkijat haluavat heidän kirjoittavan.

## 5.5 Aineiston hankinta

Tutkimuksen aineisto kerättiin alkuopettajilta kirjoitelmina elo-lokakuussa 2013. Ennen aineiston keräämistä, laadittiin tutkimuskysymysten pohjalta kirjoitelman ohjeistus (LIITE 1). Ohjeistuksessa kirjoitelman pituudeksi määriteltiin 1-4 sivua. Kirjoitelmaohjeistuksen toimivuus esiteltiin yhdellä opettajalla keväällä 2013 kvalitatiivisen tutkimuksen jatkokurssin yhteydessä. Esitestauksessa kirjoitelmaohjeistus todettiin toimivaksi, ja siihen tehtiin vain muutama pieni muutos ja tarkennus.

Ensimmäiseksi alkuopettajia lähestyttiin sosiaalisen media kautta, Facebook-ryhmässä Alku-o-pet-ta-jat, jossa oli yli 400 jäsentä. Ryhmän seinälle julkaistiin osallistumispyyntö (LIITE 2), jossa esiteltiin tutkielman tarkoitus ja tapa aineiston keruulle. Opettajia pyydettiin ottamaan tutkijoihin yhteyttä viikon sisällä, jos halusi kirjoittaa kirjoitelman. Alkuopettajia lähestyttiin Facebook-ryhmässä yhteensä kolme kertaa. Ensimmäisellä osallistumispyynnöllä mukaan saatiin yksi alkuopettaja. Kahden uuden pyynnön jälkeen, tämän ryhmän kautta mukaan tutkimukseen lähti yhteensä kolme alkuopettajaa. Alku-o-pet-ta-jat

Facebook-ryhmän jäsenmäärä kasvoi näiden lähestymiskertojen aikana, joten kirjoitelmapyyntöä näki arviolta noin 800 opettajaa.

Koska Facebook-ryhmästä tutkimukseen ei saatu tarpeeksi osallistujia, tutkijat päättivät lähestyä Suomessa toimivia alkuopettajia sähköpostitse. Tutkijat ottivat esiin Suomen kartan ja jaottelivat Suomen viiteen alueeseen: pohjoinen, etelä, itä, länsi, ja keskiosa. Jokaiselta viideltä alueelta poimittiin mukaan sattumanvaraisesti erikokoisia kaupunkeja ja kuntia. Tutkijat etsivät näillä alueilla sijaitsevien koulujen virallisilta Internet-sivuilla alkuopettajien yhteystietoja, koulujen yhteystiedot -listoilta. Mukaan valittiin vain sellaisia kouluja, joiden Internet-sivuilla oli kerrottu, mitä luokka-astetta opettajat opettavat. Tämän tiedon perusteella, valittiin mukaan juuri alkuopettajia. Mukaan otettiin pieniä kyläkouluja ja suuria kaupunkikouluja sekä nais- että miesopettajia. Sähköpostitse lähestymistä varten mukaan poimittiin satunnaisesti 25 kuntaa/kaupunkia eli viisi kuntaa/kaupunkia per tutkijoiden määrittelemä Suomen alue. Tämä otanta sisälsi 150 alakoulua ja yhteensä 475 alkuopettajaa.

Kun sähköpostiosoitteet oli poimittu, valittiin jokaisesta Suomen alueesta mukaan satunnaisesti 10 opettajaa. Mukaan valikoitui siis 50 alkuopettajaa (sekä miehiä että naisia), joille laitettiin sähköpostia tutkimukseen osallistumisesta (LIITE 3). Sähköpostiviestissä opettajilta kysyttiin halukkuutta osallistua tutkimukseen ja heille annettiin viikko aikaa päättää, haluavatko he osallistua ja kirjoittaa kirjoitelman. Jos opettaja halusi osallistua tutkimukseen, hän laittoi tutkijoille sähköpostia ja tutkijat lähettivät hänelle kirjoitelmaohjeistuksen (LIITE 1). Tällä tavoin tutkijat säästivät aikaa, sillä he tiesivät jo heti viikon päästä, osallistuuko lähestytystä opettajajoukosta yksikään opettaja tutkimukseen. Ensimmäisen sähköpostitse lähestymisen tuloksena mukaan saatiin kaksi alkuopettajaa.

Koska osallistujamäärä oli edelleen pieni, tutkijat päättivät lähestyä seuraavaksi 75 alkuopettajaa ympäri Suomea. Alkuopettajia poimittiin jälleen tutkijoiden valitsemista 25 kunnasta/kaupungista. Tämä sähköpostitse lähestyminen toi tutkimusjoukkoon mukaan kaksi opettajaa. Koska tutkimukseen osallistuvien määrä koettiin edelleen vähäiseksi, päätettiin kysely tutkimukseen osallistumisesta lähettää sähköpostitse lopuille otannassa poimituille 350 opettajalle. Tämän kolmannen sähköpostitse lähestymisen tuloksena tutkimusjoukko kasvoi kolmella opettajalla. Kaiken kaikkiaan sosiaalisen median ja sähköpostin kautta, oltiin yhteydessä noin 1400 alkuopettajaan ympäri Suomen, joista tutkimukseen osallistui kymmenen alkuopettajaa.



Aineiston hankinnan tuloksena saatu tutkimusaineisto muodostui kymmenestä vapaamuotoisesta kirjoitelmasta. Kirjoitelmat olivat pituudeltaan 1–4 A4-sivua (fonttikoko 12, fontti Times New Roman ja riviväli 1,5) ja kirjoitelmien sanamäärät vaihtelivat 204 sanasta 1034 sanaan (taulukko 3). Kirjoitelmien keskimääräinen pituus oli 588 sanaa ja keskihajonta oli 251 sanaa.

Taulukko 3. Opettajien kirjoitelmien sanamäärä

Opettaja	Sanoja kirjoitelmassa
Opettaja 1	524
Opettaja 2	204
Opettaja 3	1030
Opettaja 4	475
Opettaja 5	1034
Opettaja 6	501
Opettaja 7	707
Opettaja 8	392
Opettaja 9	504
Opettaja 10	508

## 5.6 Aineiston analyysi

Aineiston analyysissä pyritään ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä. Tällöin analyysille on tyypillistä laadullinen analyysi ja päätelmien tekeminen (Hirsjärvi et al., 2012, 224.) Tässä tutkimuksessa aineiston analyysimenetelmänä käytetään fenomenografista analyysiä. Fenomenografisessa analyysissä teorialla on suuri merkitys, mutta sitä ei käytetä analyysin pohjana, vaan analyysi tapahtuu aineistosta käsin (Ahonen, 1996, 123; Niikko, 2003, 34).

Fenomenografiselle analyysille ei ole yhtä oikeaa menettelytapaa, joka määritteli yksityiskohtaisesti, miten analyysi tehdään. Fenomenografinen analyysi noudattaa pääsääntöisesti kvalitatiivisille ihmistieteille ominaisia yleisiä piirteitä. Analyysiprosessi on systemaattinen ja reflektiivinen prosessi, jossa aineisto jaetaan osiin merkityksiensä mukaan. (Niikko, 2003, 32–34.) Analyysi nähdään jatkuvana kehänä, jossa aineistosta etsitään olen-

naisia piirteitä lukemalla, merkityksellisiä ilmauksia poimimalla ja refleктоimalla (Niikko, 2003, 34). Niikon (2003) mukaan fenomenografinen analyysi muodostuu neljästä erilaisesta vaiheesta, joiden tuloksena aineistosta muodostetaan ylätasoon kategoriat, jotka ovat tutkijoiden tulkintoja analysoitavasta tiedosta. (Niikko, 2003, 32–34, 36.)

Ensimmäisessä analyysivaiheessa aineistoa luetaan läpi etsien sieltä tutkimuksen ongelmanasettelun kannalta merkityksellisiä ilmauksia (Marton, 1986, 42). Useiden lukukertojen aikana aineistosta poimitaan ilmauksia, joiden pohjalta hahmotetaan merkityksiä. Merkitysten pohjalta muodostetaan käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä, sellaisena kuin tutkittavien sen kokevat. (Niikko, 2003, 32–34.)

Aineiston analyysi aloitettiin lukemalla alkuopettajilta kerätyt kirjoitelmat läpi useaan kertaan. Kun aineiston sisällöstä oli muodostettu selkeä kuva, sieltä alleviivattiin tutkimuksen kannalta merkityksellisiä ilmauksia. Kirjoitelmat luettiin vielä uudestaan läpi, ettei mitään tutkimuksen kannalta oleellista jäisi huomioimatta. Tämän jälkeen tutkijat keskustelivat löytämistään merkityksellisistä ilmauksista käyden ne läpi kirjoitelma kerrallaan.

Analyysin toisessa vaiheessa aineistoista nousseita ilmauksia lajitellaan, etsitään, ja ryhmitellään ryhmiksi ja teemoiksi tutkimusongelman suunnassa. Tutkija yrittää ymmärtää aineistosta löydettyjä merkityksellisiä ilmauksia tutkimusongelmansa huomioiden. Tutkija on kiinnostunut aineistosta löytyvistä laadullisista eroavaisuuksista. Oleellista on etsiä merkitysten joukosta erilaisuuksia ja samanlaisuuksia, sekä harvinaisuuksia ja rajatapauksia. Jotta tutkija pääsee sisälle tutkittavien maailmaan, tulee hänen jättää sivuun omat esioletuksensa tutkittavasta aiheesta. (Niikko, 2003, 34–35.)

Analyysin toisessa vaiheessa opettajien kirjoitelmista löytyneitä merkityksellisiä ilmauksia teemoiteltiin ja koottiin omiin taulukoihin. Kun merkityksellisiä ilmauksia alettiin ryhmitellä, käytettiin siinä ensin apuna kirjoitelmaohjeistuksessa annettuja apukysymyksiä. Tästä tavasta luovuttiin varsin pian, sillä huomattiin, että apukysymysten alle kootuissa teemoissa oli päällekkäisyyksiä ja aineistossa oli myös muita tutkimuksen kannalta merkityksellisiä ilmauksia, jotka eivät sopineet apukysymysten aiheeseen. Lopulta merkitykselliset ilmaukset lajiteltiin teemojen mukaan etsien niistä erilaisuuksia ja samanlaisuuksia. Lajittelun tuloksena muodostettiin kuusi erilaista merkitysryhmää.

Kolmannessa analyysin vaiheessa aineistosta luotuja merkitysryhmiä käännetään kategori-  
oiksi. Kategoriat sisältävät oleellista tietoa tietyistä tavasta kokea ilmiö. Jokainen kategoria  
muodostuu aineiston pohjalta muodostetuista merkitysryhmistä ja teemoista. Kategoriat  
muodostavat yhdessä kokonaisuuden eli kategorioiden joukon. (Niikko, 2003, 36.)

Kun kirjoitelmista poimitut merkitykselliset ilmaukset oli lajiteltu merkitysryhmiksi, niitä  
alettiin muokata kategorioksi. Teemat lajiteltiin kahden tutkimuskysymyksen alle siten,  
että ne vastasivat niihin. Tutkimuskysymysten alle lajitelluille teemoille mietittiin sopivia  
alatason kategorioita.

Neljännessä analyysivaiheessa kategorioista muodostetaan laaja-alaisia ylätason kategori-  
oita eli kuvauskategorioita. Ylätason kategoriat muodostetaan yhdistelemällä ja erottele-  
malla aineistoa ja jo olemassa olevia kategorioita. Kategorioiden yhdistämisessä huomioi-  
daan myös teoreettiset lähtökohdat. Ylätason kategoriat kuvaavat aineistossa esiintyneitä  
erilaisuuksia ja samanlaisuuksia ja ne sisältävät tutkittavien käsitysten ja kokemusten omi-  
naispiirteitä. Ylätason kategoriat eivät saa mennä keskenään limittäin, vaan niiden laadul-  
listen erojen tulee olla selvät. (Niikko, 2003, 36–37.)

Ylätason ja alatason kategoriat muodostavat yhdessä kuvauskategoriasysteemin. Kuvaus-  
kategoriasysteemi voi olla horisontaalinen, vertikaalinen tai hierarkkinen systeemi. Tässä  
työssä kuvauskategoriasysteemi nähdään horisontaalisena, jossa muodostuneet kategoriat  
ovat tärkeytensä ja tasonsa suhteen samanarvoisia ja tasavertaisia. Kategorioiden väliset  
erot muodostuvat vain niiden sisällöissä. (Niikko, 2003, 38.)

Ylätason kategoriat muodostettiin miettimällä alatason kategorioita kuvaavia teemoja ja  
niiden välisiä yhteyksiä sekä eroavaisuuksia. Analyysin tuloksena muodostui kaksi erilaista  
horisontaalista kuvauskategoriasysteemiä. Ensimmäinen kategoriasysteemi sisälsi aineis-  
tosta löytyneet vastaukset tutkimuskysymykseen, “millaisia käsityksiä alkuopettajilla on  
oppimisen ja koulunkäynnin kolmiportaisen tuen toimivuudesta”. Toinen kategoriasystee-  
mi vastasi puolestaan tutkimuskysymykseen “millaisia käsityksiä alkuopettajilla on oppi-  
misen ja koulunkäynnin kolmiportaisen tuen mallin vaikutuksista heidän työhönsä”.

## 6 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tässä luvussa esitellään analyysin pohjalta saadut tutkimustulokset. Tulokset esitellään tutkimuskysymyksittäin. Kummallekin tutkimuskysymykselle muodostettiin omat kategoriasysteemit, jotka ovat rakenteeltaan horisontaalisia eli niissä esitettävät asiat ovat samanarvoisia. Molempien tutkimuskysymysten alle muodostui ylätasen kategorioita, jotka rakentuivat niitä kuvaavista alatasen kategorioista. Kategoriasysteemit koottiin taulukoihin, jotka esitellään tutkimuskysymyksittäin luvussa 6.1 ja 6.2.

Fenomenografisessa analyysissä ei olla kiinnostuneita merkitysten määrästä tai ilmaantuvuudesta, vaan niiden laadullisesta erilaisuudesta (Ahonen, 1996, 127). Tämän vuoksi tässä tutkimuksessa ei kerrota määrää, montako kertaa tietty ilmaus esiintyi aineistossa tai montako opettajaa aiheesta puhui. Tutkija keskittyy fenomenografisessa analyysissä alusta alkaen ilmauksiin niitä tuottaneiden henkilöiden sijaan. Tutkija ei ole kiinnostunut siitä keneltä tutkittavalta merkitys on peräisin, joten fenomenografisessa analyysissä ei tarkastella sitä, ovatko ilmauksista hahmotetut merkitykset lähtöisin samalta tutkittavalta, vai eivät. (Niikko, 2003, 33.) Tästä johtuen tässä työssä ei olla kiinnostuneita siitä, kenen opettajan ilmaus on kyseessä eikä opettajien lainauksien perään ei ole merkitty, keneltä opettajalta se on.

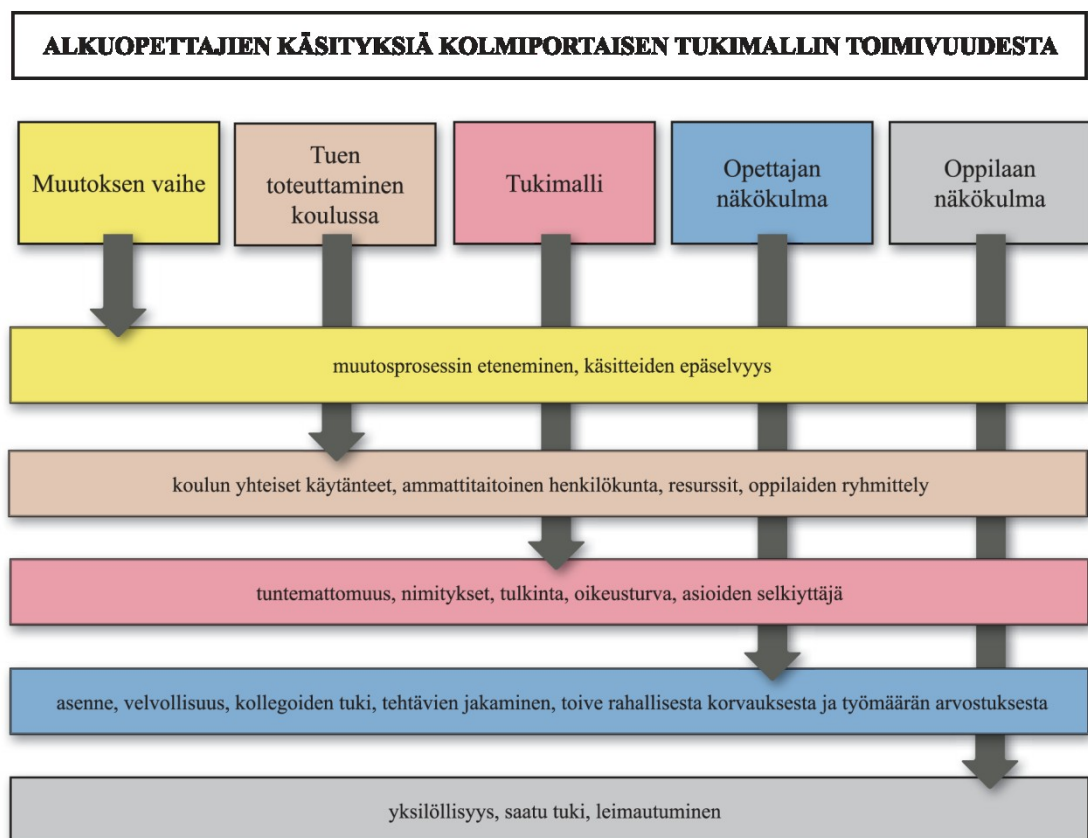
Tulosten esittelyn yhteydessä käytetään paljon suoria lainauksia alkuopettajien kirjoittelusta. Näiden avulla halutaan tuoda esiin vastausten moninaisuus ja mahdolliset ristiriitaisuudet. Osassa opettajien ilmauksista on käytetty [ ]-merkintää, jolloin tutkijat ovat täydentäneet ilmausta sulkeiden sisällä olevalla tekstillä. Tällä tavalla on haluttu helpottaa lukijaa ymmärtämään, mistä opettaja puhuu. Ilmaukset ovat alkuperäisessä muodossaan, mutta tarvittaessa opettajien kirjoittamaa tekstiä on katkaistu, jos kirjoitus on sisältänyt kyseisessä kohdassa epäolennaista asiaa. Katkaisun erottaa ...-merkinnästä.

### 6.1 Alkuopettajien käsityksiä kolmiportaisen tukimallin toimivuudesta

Opettajat kirjoittivat paljon siitä, kuinka kolmiportainen tukimalli toteutuu ja toimii koulun arjessa. Opettajien kirjoitelmissa kuvailtiin paljon käytännön toteutustapoja, joista pystyi tulkitsemaan, miten erilaiset menettelytavat vaikuttivat opettajien käsitykseen ja kokemuk-

seen tukimallin toimivuudesta. Opettajat toivat julki sekä positiivisia että negatiivisia asioita, mitä tukimallin käyttöönotto oli saanut aikaan.

Useat opettajat kirjoittivat myös kehitysideoista ja parannusehdotuksista, kuinka tukimalli saataisiin toimimaan paremmin. Tukimallin toimivuuteen liittyneistä ilmauksista muodostui viisi ylätasoon kategorioita, jotka nimettiin seuraavasti: *muutoksen vaihe*, *tuen toteuttaminen koulussa*, *tukimalli*, *opettajan näkökulma* ja *oppilaan näkökulma* (kuvio 2). Kuviossa 2 ylimpänä on tutkimuskysymys, johon kuviossa olevalla kategoriasysteemillä vastataan. Ylätasoon kategoriat ovat kuvattuna tutkimuskysymyksen alapuolella. Ylätasoon kategoriaan liittyvät alatasoon kategoriat on värikoodattu ja ne on esitetty ylätasoon kategorioiden alapuolella allekkain, ollen kuitenkin samanarvoisia.



Kuvio 2. Alkuopettajien käsityksiä kolmiportaisen tuen mallin toimivuudesta.

### 6.1.1 Muutoksen vaihe

Opettajien kirjoitelmissa näkyi eroavaisuuksia muutoksen sisäistämisen vaiheissa. Näistä muodostettiin alakategoriat, *muutosprosessin eteneminen* ja *käsitteiden epäselvyys*.

#### Muutosprosessin eteneminen

Tukimallin aikaansaama muutos on ollut suuri. Opettajien kirjoituksista ilmeni, että muutosprosessin läpikäyminen voi viedä joillakin enemmän aikaa kuin toisilla. Merkittävä vaikutus tukimallin toimivuuden kokemuksen kannalta oli sillä, missä vaiheessa muutosprosessia koko koulu oli. Osa opettajista käsitteli omia kokemuksiaan tukimallin toimivuudesta pidemmältä aikaväliltä, jolloin käsitysten erilaisuudet muutosprosessin eri vaiheissa oli selkeästi nähtävissä. Usealle opettajista muutos oli aluksi ollut vaikea ja kolmiportaisen tukimallin toteuttamiseen ei ollut ollut varmaa otetta. Joidenkin opettajien kohdalla huomasi, että aika oli tehnyt tehtävänsä: kun muutoksen alkuvaiheesta oli selvitty, tukimallin toteuttamiseen suhtauduttiin suopeammin.

*“Siinä koulussa ei ymmärretty, enkä minäkään silloin ymmärtänyt koko asiaa [kolmiportaista tukimallia].”*

*“Tämä oli vuonna 2011 ja silloin se tuntui vain ylimääräiseltä pahalta. Selkeää ohjeistusta ei ollut.”*

*“Tällä hetkellä tuntuu, että olemme matkalla oikeaan suuntaan [kolmiportaisen tukimallin toteuttamisessa].”*

Eräs opettaja pohjusti käsityksiään tukimallin toimivuudesta pohtimalla muutoksen hidasta liikkeellelähtöä lainsäädäntöä edeltäneen erityisopetuksen strategian ja KELPO-hankkeen aikana. Kyseinen opettaja oli huomannut, että muutostyö oli edennyt erittäin hitaasti koulun käytännöissä. Opettaja oli toiminut itse KELPO-hankkeen vetäjänä, joten hänelle tukimallin käyttöönotto osaksi omaa työtä oli tapahtunut luonnollisesti.

*“Tukimuodot ja -tavat olivat tulleet itselleni hyvin tutuiksi ja olin niitä omassa työssäni käyttänyt luokkani rutiineina jo pitkään.”*

Muutosprosessin etenemiseen vaikuttaa opettajien sekä koulujen aktiivisuus muutosten sisäistämisessä. Osa opettajista koki, että tukimallin toteuttamisessa on edelleenkin haasteita ja epäselvyyttä. Eräs opettaja kirjoittikin, että vaikka hänellä on kokemusta asiakirjojen

täytöstä, ei hänelle ole vielä selvinnyt, milloin mitäkin lomaketta tulee käyttää. Opettajan kokemuksen mukaan eri dokumenttien käyttäminen aiheuttaa edelleen sekaannusta.

*“Ainakaan itselleni ei ole vieläkään selvinnyt, koska mitäkin lomaketta tulee käyttää siitä huolimatta, että olen useammallekin oppilaalle laatinut oppimissuunnitelmia ja antanut myös tehostettua tukea.”*

### Käsitteiden epäselvyys

Joidenkin opettajien kirjoitelmissa esiintyi asiavirheitä, kun he kirjoittivat kolmiportaisesta tukimallista. Tästä oli pääteltävissä, että tukimallia ei ollut vielä sisäistetty kokonaisuudessaan. Osa opettajista sekoitti kirjoitelmissaan dokumenttien nimet; he puhuivat esimerkiksi pedagogisesta arviosta, kun olisi pitänyt puhua pedagogisesta selvityksestä.

*“Jos pienryhmässä opiskelu jatkuu pitkään, on oppilaalle jo kuitenkin sitten tehtävä pedagoginen arvio ja hänet tilastoidaan erityisopetuksen tilastoihin. ”*

Kirjoitelmista oli nähtävissä, että osalle opettajista oli vielä epäselvää, mitä eri tukiportailla tarkoitetaan ja kenelle mikäkin tuki kuuluu. Esimerkiksi eräs opettaja kirjoitti, että hänen luokkansa oppilaista vain yksi saa yleistä tukea, vaikka yleisen tuen tulisi koskea jokaista oppilasta.

*“Luokallani on tällä hetkellä 14 oppilasta, joista yksi saa tällä hetkellä kolmiportaisen tuen ”ensimmäisen portaan” tukea, eli yleistä tukea. ”*

### 6.1.2 Tuen toteuttaminen koulussa

Opettajien kirjoitelmista oli nähtävissä, että kolmiportaisen tukimallin toteuttamisessa oli suuria koulukohtaisia eroja. *Koulun yhteiset käytänteet, ammattitaitoinen henkilökunta, resurssit ja oppilaiden ryhmittely* olivat opettajien kirjoitusten aiheina, kun he pohtivat tukimallin toimivuutta koulun arjessa.

### Koulun yhteiset käytänteet

Kolmiportaisen tukimallin toteutuksessa näkyvät koulukohtaiset toimintatavat ja käytänteet. Eräällä opettajalla oli kokemusta usean koulun tavasta toteuttaa kolmiportaista tukea. Hän koki, että jokaisella koululla on ollut erilainen tapa toteuttaa kolmiportaista tukea.

*“Kaikissa kouluissa on ollut hyvin erilainen tapa hyödyntää sitä [tukimallia] ja ottaa se käyttöön tavalliseen koulun arkeen.”*

*“Olemme ottaneet koko kolmiportaisen tuen kaikki osa-alueet hyötykäyttöön runsain mitoin.”*

*“Ongelmana oli vain se, ettei kukaan oikein tiennyt miten sen kanssa tuli toimia.”*

Opettajat kirjoittivat kirjoitelmissaan selkeän ohjeistuksen helpottavan kolmiportaisen tuen toteuttamista. Kun koulussa oli laadittu selkeä toimintaohjeistus kolmiportaisen tuen toteuttamisesta, opettajat tiesivät, miten heidän tuli toimia ja mitä heiltä vaadittiin. Osassa kouluista yhteiset käytänteet oli kirjattu niin sanottuun kolmiportaisen tuen kansioon. Opettajat eivät olleet yksimielisiä siitä, oliko tukimallin toteuttamisesta luotu kansio käytännössä toimiva. Tutkijat kiinnittivät huomionsa myös siihen, että niiden opettajien kirjoituksia sävytti epävarmuus tukimallin toteuttamisesta, joiden kouluissa ei ollut minkäänlaista yhteistä ohjeistusta.

*“Meidän kunnassamme on käytössä ns. kolmiportaisen tuen kansio, joka on kaikilla kouluilla. Se on ohjeistuskansio, jossa ovat kuvaukset kolmiportaisesta tuesta ja eri vaiheissa tarvittavista toimenpiteistä, kaikki kaavakkeet ja lomakkeet ym. Mahtava paketti siis. Opettajalla on konkreettinen apuväline työssään.”*

*“Tälläkin hetkellä minulla on käytössä kansio, jossa kolmiportainen malli on seikkaperäisesti esitetty, mutta opetustyön ohessa kansiota ehtii edes vilkaista äärimmäisen harvoin.”*

*“Tässä koulussa kyllä puhuttiin kolmiportaisesta tuesta, mutta minkäänlaista mallia tai ohjeistusta ei ollut. OHR-keskusteluja käytiin, mutta niistäkään ei ollut selkeää ohjeistusta. Ei oikein tiedetty kenen siellä pitäisi olla mukana ja kenelle asia kuului.”*

Eräs opettaja kirjoitti, että heidän koulullaan tukimallin toteuttamista oli lähestytty useiden yhteisten keskustelujen kautta, jolloin yhdenmukaista toimintastrategiaa oli pohdittu. Keskustelujen tuloksena koulun opettajille muodostui yhteinen linja tukimallin toteuttamisesta; tuen antamisesta ja tuen eri vaiheisiin siirtymisestä.

*“Kävimme paljon keskusteluja siitä, miten tukea käytännössä annettaisiin, ja missä vaiheessa olisi syytä miettiä tehostettua tukea, tai erityistä tukea oppilaille.”*



Osa opettajista koki, että tuen toteuttamisessa on eroja isojen ja pienten koulujen välillä. Erään opettajan mukaan pieni koulu oli rauhallinen oppimisympäristö, jossa luokkakoot ovat pieniä ja tuen antaminen tapahtuu luonnostaan. Isossa koulussa hän koki joutuvansa miettimään tarkemmin oppilaan tukemista.

*“Kyläkouluissa työskennellessä on huomannut, että rauhallinen oppimisympäristö ja pienet ryhmät auttavat opettajaa jo itsessään olemalla ns. luonnollisia tukimuotoja. Luulen, että nykyisessä työssäni isossa koulussa joudun tarkemmin miettimään sitä, missä vaiheessa täytyy siirtyä harkitsemaan tehostettua tai erityistä tukea.”*

### Ammattitaitoinen henkilökunta

Opettajat kirjoittivat kirjoitelmissaan ammattitaitoisen henkilökunnan merkityksestä. Jotta kolmiportainen tuki toimii, täytyy opettajien ammattitaidon olla hyvä. Lisäkoulutuksista koettiin olleen hyötyä, sillä niistä oli saanut uusia työkaluja työskennellä erilaisten oppilaiden kanssa.

*“Onneksi yliopisto on järjestänyt hyviä koulutuksia, joista on näin vanhakin ja kokenut opettaja saanut lisäkeinoja työskennellä erityislasten kanssa.”*

*“Kolmiportaisen tuen ehdoton edellytys on ammattitaitoinen henkilökunta. Sekä luokanopettajien, että erityisopettajien osalta. Näin ei valitettavasti nykyaikana ole. Tämä on yhteistyön edellytys. Pelkkä voivottelu kun ei auta ketään lasta.”*

Opettajien kirjoitelmista näkyi pääsääntöisesti luottamus omaan ammattitaitoon. Opettajat kokivat olevansa ammattilaisia ja osaavansa järjestää opetuksen jokaisen oppilaan tarpeita vastaavaksi. Eräs opettaja kuitenkin koki oman ammattitaitonsa olevan riittämätön tukemaan erityisen tuen lapsia. Hän kirjoitti, että usein nämä erityistä tukea tarvitsevat oppilaat ovat koulunkäyntiohjaajien ohjattavina, joiden koulutustausta laajemmin tukea tarvitsevan oppilaan tukemiseen on vielä vähäisempi kuin luokanopettajalla.

*“Luotan kuitenkin siihen, että me opettajat olemme ammattilaisia, jotka osaavat järjestää opetuksen kulloinkin oppilaalle ja opetusryhmälle sopivaksi.”*

*“Itse en ole edes kelpoinen opettamaan erityisen tuen lapsia, vaikka sitä teenkin päivittäin. Ja käytännössä juuri nämä eniten aikuisen huomiota ja opastusta tarvitsevat ovat koulunkäyntiohjaajan ohjattavina; koulunkäyntiohjaajilla puolestaan on hyvin vaihteleva koulutustausta. Erityisopettajan koulutusta heillä ei ole vielä yhdelläkään ollut.”*

Eräs opettaja kirjoitti myös ammattitaitoisen ja selkeän johtajan roolin merkityksestä tukimallin toteuttamisen kannalta. Opettajan kirjoituksesta korostui, että tarkan ja osaavan johtajuuden avulla tukimallin toteutus saadaan toimimaan tarkoituksenmukaisesti koulun arjessa.

### Resurssit

Tutkimukseen osallistuvien opettajien mukaan tukimallin toimivuuteen ja etenkin oppilaan saamaan tukeen vaikuttivat käytössä olevat resurssit. Resurssit mahdollistavat oppilaan monipuolisen ja tarpeen mukaisen tukemisen. Koulukohtaiset erot näkyivät resurssien saatavuudessa: toisilla kouluilla oli monipuolisesti resursseja tarjolla, mutta useiden opettajien kirjoitelmissa korostui puhe resurssien vähyydestä.

*„muutama lapsi sai HOJKS-paperin. Kuitenkaan ei ollut varsinaisia resursseja toteuttaa HOJKSin edellyttämiä eriyttämisiä. Luokassa oli 21 ekaluokkalaista ja erityisopettaja oli koko koulun käytössä yhtenä päivänä viikossa (169 lasta). Koulussa oli yksi kouluavustaja.”*

*“Hankkeet itsessään olivat hyvä ponnahduslauta tuen jalkauttamiselle, mutta nyt tarvittiin oikeita resursseja tukimuotojen tehokkaalle käytölle.”*

Opettajien kirjoitelmissa tärkeiksi resursseiksi nimettiin erityisopettajan, koulunkäyntiohjaajan, avustajan ja resurssiopettajan apu oppilaan tukemisessa. Kun opettajat kokivat, että resursseja oli riittävästi hyödynnettävissä, oli tukimallin toteuttaminen helpompaa ja toimivampaa koulun arjessa. Kokemus riittävästä resurssien määrästä vaihteli yksilökohtaisesti; joku toinen koki pärjäävänsä vähemmillä resursseilla kuin toinen.

*“Koulussa käy myös laaja-alainen erityisopettaja 1pv/vko. Luokassani on myös useita tunteja viikossa kouluohjaaja.”*

*“Erityisopettajan tuen (mm. muutama valotunti viikossa maahanmuuttajaoppilaalleni), koulunkäynninohjaajan ja selkeän rutiinin avulla kun kuitenkin olen huomannut nykyisessäkin ekaluokassani pääseväni pitkälle siitä huolimatta, että siinä on sellainen oppilas, jolle psykologi on suositellut tehostettua tukea lähinnä keskittymisongelmien takia.”*

Moni opettaja koki resurssien niukkuuden näkyvän eniten oppilaalle annettavassa tuessa. Jos resursseja oli niukasti, opettajat kokivat oppilaan tukemisen jäävän vajavaiseksi ja yksipuoliseksi. Opettajat kirjoittivat, että oppilaan tukemiseen käytössä olevat resurssit eivät

ole muuttuneet siitä huolimatta, vaikka tukimallin myötä oppilaan tukeminen on tarkentunut ja monipuolistunut. Osa opettajista koki, että säästötoimien vuoksi resurssit ovat päinvastoin pienentyneet ja oppilaan tukemiseen tarvittavista resursseista on jouduttu tinkimään.

*“Tapaamisten määrä tehostettua tukea saavan oppilaan perheen kanssa oli lukuisia ja näitä oppilaita oli luokillamme useita. Samaan aikaan ei kuitenkaa kasvanut tukituntien tai erityisopetustuntien määrä koulussamme, vaan kaikki tuki tuli antaa opettajien keksimien eriyttämisen keinojen kautta.”*

*“Harmittaa myös se, ettei kaikkea oppilaan tarvitsemaa tukea voida antaa kaupungin säästötoimien vuoksi.”*

*“Valitettavasti pienellä koululla tukimuotoja on varsin rajallisesti. Esim. tukiopetuksen antaminen on mahdotonta koulukuljetusten vuoksi - ei oppilaita voi jättää koululle tukiope- tuksen jälkeen vain oleilemaan.”*

Opettajat kirjoittivat, että osassa kouluista erityisopettajan tukea oli helposti saatavilla. Eräs opettaja pohti asiaa myös siitä näkökulmasta, että kun tukea on paljon tarjolla, niin oppilaan siirtää ehkä helpommin erityisopettajan opetukseen.

*“Toisaalta olen ajatellut myös sitä, että koska erityisopetuksen resurssia on niin paljon käytettävissä, sinne myös laittaa ehkä vähän helpommin oppilaan jolla tuntuu olevan jokin asia vaikea oppia.”*

Jotta kolmiportainen tukimalli toimisi ja oppilaat saisivat tarvitsemansa tuen, olisi resurssi- en lisääminen välttämätöntä opettajien mielestä. Opettajat mainitsivat kirjoitelmissaan, että resurssien kohdentaminen yhdessä toimimiseen olisi kannattavaa ja opettajille tulisi antaa parempia valmiuksia siihen. Samanaikaisopetus ja yhteisopettajuus saivat kannatusta monen opettajan kirjoituksissa. Yhdessä toimiminen oli jo osa joidenkin koulujen toimintata- paa, mutta opettajien kirjoitelmista oli nähtävissä, että he kaipasivat parannusta ajankäytön organisointiin; edes ylityöaika ei riittänyt yhteiseen suunnitteluun.

*“Erityisopettaja samanaikaisopettajaksi luokkaan olisi erinomainen vaihtoehto. Tai edes toinen luokanopettaja. Toiseksi paras vaihtoehto olisi, jos erityisopettaja olisi jatkuvasti koululla saatavilla antamaan erityisen tuen tarvitsijoille erityistä opetusta, ja/tai vastaa- vasti muita luokanopettajia antamassa muuta tukea muunlaista tukea tarvitseville.”*

*“Nyt pitäisi satsata yhteisopettajuuteen, ja antaa opettajille myös työkaluja siihen.”*

### Oppilaiden ryhmittely

Opettajien kirjoitelmissa kuvailtiin paljon erilaisia oppilaiden ryhmittelyyn liittyviä asioita, jotka vaikuttavat tukimallin toimivuuteen koulun arjessa. Koska kolmiportainen tukimalli on vaatinut muutosta oppilaan tukemisessa, ovat useat koulut vastanneet tähän oppilaiden uudennaisella ryhmittelyllä. Oppilaiden ryhmittelyssä oli koulukohtaisia eroja ja opettajien käsitykset oppilaiden joustavaa ryhmittelyä kohtaan vaihtelivat laajasti. Osa opettajista oli sitä mieltä, että oppilaan tulee pysyä yleisopetuksen luokassa tuen tarpeen tasosta huolimatta ja oppilaan oppimisen kannalta tällaisen järjestelyn uskottiin olevan parempi ratkaisu. Osassa kouluista erityisoppilaiden pienryhmä oli purettu. Kaikissa kouluissa pienryhmistä ei kuitenkaan oltu luovuttu tukimallin käyttöönoton jälkeen. Eräs opettaja kertoi, että heidän koulussaan erityistä tukea tarvitsevat oppilaat saavat tukensa pienryhmässä erityisopettajan luona.

*“Olen henkilökohtaisesti sitä mieltä, että erityisoppilaat oppivat ”normiluokassa” paremmin kuin pienryhmäopetuksessa ja kolmiportainen tuki on askel tähän suuntaan.”*

*“Siispä kun aloitin tässä suuressa koulussa, minulle ilmoitettiin heti aluksi, että erityistä tukea tarvitsevat oppilaat ovat eka päivästä alkaen pienryhmässä neljällä äidinkielen tunnilla ja kaikilla kolmella matematiikan tunnilla viikossa. Pienryhmän opettajana toimii kokenut erityisluokanopettaja ja hänen opetustilansa sijaitsee minun luokan vieressä.”*

Vaikka kolmiportaisen tukimallin myötä koulun toiminnan olisi pitänyt mennä inklusiivisempaan suuntaan, erään opettajan kirjoituksessa näkyi kuitenkin päinvastainen vaikutus. Opettaja oli työskennellyt aiemmin pienellä alakoululla, jossa erityistä tukea tarvitsevat oppilaat olivat opiskelleet yleisopetuksen luokassa. Nyt kun opettaja työskenteli isommassa alakoulussa, hän tunsu helpotusta, kun erityistä tukea tarvitsevat oppilaat ovat omassa ryhmässään.

*“Ensimmäistä kertaa urallani minulla on kaikki oppilaat samaa luokka-astetta ja vielä erityistä tukea tarvitsevat ovat omassa ryhmässään!”*

Opettajat kokivat, että oppilaiden joustavan ryhmittelyn kautta kolmiportaista tukimallia saataisiin entistä toimivammaksi. Opetusryhmistä ei pitäisi pitää liian tiukasti kiinni, vaan

oppilaita tulisi voida ryhmitellä myös siten, että opetusryhmä muodostuisi useamman luokan oppilaista.

*“Jotta oppilaat saisivat monimuotoista, tieto- ja taitotasonsa mukaista opetusta, olisi tärkeää suunnitella opetus mahdollisimman hyvin yhdessä rinnakkaisluokkien opettajien kanssa, jotta opetusryhmiä voitaisiin muodostaa yli luokkarajojen ja näin opettajia riittäisi paremmin esim. lukutaitotason mukaisiin opetusryhmiin (lähikehityksen vyöhyke).”*

Luokan oppilasmäärällä oli opettajien mukaan myös vaikutusta siihen, miten tuen toteuttaminen onnistui. Opettajat kirjoittivat, että tukimallin käyttöönoton myötä yleisopetuksen luokissa opiskelee yhä enemmän oppilaita, jotka tarvitsevat laajaa tukea oppimiseen. Osassa kouluista luokan oppilaiden lukumäärä oli pienempi, jos luokassa oli oppilas, joka vaati enemmän tukea. Harva tutkimukseen osallistuneista kuitenkin mainitsi, että luokan pieni ryhmäkoko olisi ollut tietoinen valinta, vaan se nähtiin ennemminkin sattumana.

*“Oppilaita on vähän siksi, koska luokassa on yksi HOJKS:n omaava lapsi.”*

*“Olen siinä suhteessa onnekas, että luokkani on pieni ja toimii erittäin hyvin, ja esim. matikan tunneilla voin auttaa ko. oppilastani mahdollisimman paljon (konkreettisesti istun vieressä).”*

### 6.1.3 Tukimalli

Opettajat toivat kirjoitelmissaan esiin tukimalliin liittyviä näkökulmia. Opettajien kirjoitelmissa näkyi seuraavat tukimallin toimivuuteen vaikuttavat seikat: *tuntemattomuus, nimitykset, tulkinta, oikeusturva ja asioiden selkiyttäjä*.

#### Tuntemattomuus

Oppimisen ja koulunkäynnin kolmiportainen tuen malli otettiin käyttöön vuonna 2011. Kirjoitelmien kirjoitushetkellä tukimalli oli ollut käytössä kaksi vuotta. Osa opettajista koki, että tukimalli on edelleen tuntematon vanhemmille ja osalle opettajista. Kun tukimallia ei tunneta kunnolla, aiheutti se opettajien mukaan epävarmaa ja epäilevää suhtautumista vanhempien taholta tukimallia ja tukitoimia kohtaan.

*“Mutta aina törmää siihen, että kun oppilas on ns. tavallisessa luokassa ja ryhtyy vanhemmille esittämään ajatusta, että juuri tämä sinun lapsesi tarvitsee tehostettua tukea, ovat vanhemmat yleensä ensin kuin puulla päähän lyötyjä.”*

*“Sillä [tehostetulla tuella] kuten erityisellä tuellakin on vanhempien mielessä kaiku, että lapsessani on jotain pahasti vikaa. Tietoa kolmiportaisesta tuesta vanhempien keskuuteen pitää saada enemmän. Puuduttava diasulkeinen ensimmäisessä vanhempainillassa ei riitä, vaan opettajien ja tiedotusvälineiden pitäisi asiasta jaksaa joka vuosi puhua.”*

Jotta kolmiportainen tukimalli tulisi tutummaksi vanhemmille ja opettajille, tulisi sitä opettajien mukaan esitellä säännöllisesti. Opettajien mukaan näin varmistettaisiin, että tukimallin tarjoama hyöty ja tuki tulisi varmasti käyttöön, eikä se jäisi hyödyntämättä. Eräs opettaja pohti kirjoitelmassaan, että jos tukimalli olisi posterina seinällä, sitä tulisi helpommin toteutettua opetustyössä.

*“Ehkäpä jos malli olisi suurena posterina luokan tai opettajienhuoneen seinällä, se nivoutuisi vielä paremmin opetustyöhön.”*

### Nimitykset

Moni tutkimukseen osallistunut opettaja mainitsi tukimalliin liittyvien nimitysten ja käsitteiden olevan hankalia. Erityisesti pedagogisten asiakirjojen nimitykset koettiin epäselviksi ja ne sekoitettiin toisiinsa. Tämän vuoksi pedagogisten asiakirjojen parissa työskentely koettiin haastavaksi. Eräs opettaja pohti myös sitä, että pedagogiset asiakirjat olisi tullut nimetä siten, että nimitys olisi yhdistettävissä suoraan tukiportaan nimitykseen/nimeen.

*“Nimitykset pitää joka kerta vielä varmistaa, kun arviot ja selvitykset menevät ihan sekaisin.”*

*“Mielestäni eri lomakkeet tulisi nimetä jollakin tavalla käytännöllisemmin, vaikkapa TEHO-lomake, jolla siirretään oppilas tehostettuun tukeen, ja OPI-lomake, joka tarkoittaisi oppimissuunnitelmaa. (Nyt lomakkeiden liiallinen samankaltaisuus vaikeuttaa niiden käyttöä, ainakin omasta mielestäni.)”*

### Tulkinta

Koska kolmiportaisen tuen toteuttamisesta ei ole laadittu valtakunnallista ja yksiselitteisen tarkkaa käyttö- ja toimintatapaa, edesauttaa se tulkintaerojen syntymisen eri koulujen ja opettajien välillä. Tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat, että jokainen opettaja ja työryhmä tulkitsevat oppimisen ja kasvun tukemista omista lähtökohdistaan. Tämän vuoksi samassa koulussa työskentelevät opettajat voivat olla eri mieltä tukimallin toteuttamisesta. Tulkintaan vaikuttavat opettajien ja työryhmän jäsenten kokemukset ja ymmärrys lakimuu-

toksen sisällöstä. Opettajien mukaan tulkintaeroja oli syntynyt esimerkiksi oppilashuolto-ryhmässä käsiteltävistä asioista.

*“Kun halusin käydä OHR:ssä läpi kaikki luokkani oppilaat, yksi vanhemmista joka oli sivistyslautakunnan jäsen, oli tämän kuultuaan tuonut asian esille sivistyslautakunnan kokouksessa ja pitänyt sitä kunnan rahojen tuhlauksena. Vain ongelmatapaukset pitäisi käydä läpi. Ei siis kovin kummoinen ollut tämänkään koulun kolmiportaisen tuen hyödyntäminen.”*

Opettajat kirjoittivat myös siitä, kuinka eri tavoin opettajat voivat käsittää tukiportaiden laajuuden ja sen, keille oppilaille tuki on tarkoitettu. Moni opettaja toivoikin tukiportaiden selkeämpää rajausta, joka ohjaisi opettajaa nykyistä enemmän tekemään päätöksiä oppilaan tukemisen suhteen. Yleisen ja tehostetun tuen väliseen rajaan toivottiin erityisesti selkeytystä.

*“Meillä oli erimielisyyksiä yleisen tuen laajuudesta, vaikka hyvin selväsanaistahan ohjeistustekstit ovat asiasta. Yleinen tuki kuuluu kaikille.”*

*“Kolmiportainen tuki toimii, mutta siirtyminen tuen eri vaiheisiin on itselleni vielä melkoinen musta aukko. Opettajasta itsestä riippuu melko paljon se, milloin hän alkaa kokea, että annettu tuki ei riitä tai annetun tuen määrää pitäisi vähentää.”*

Eräs opettaja kirjoitti toiveestaan kolmiportaisen tukimallin käytänteiden yhdenmukaistamisesta opetusyksiköiden ja kuntien välillä. Hän kuitenkin epäili resurssien riittävyyttä ja totesi yksilöiden välisten tulkintatapojen luovan eroja koulujen välillä.

*“Itse toivoisin, että näiden avulla voitaisiin vielä tehokkaammin yhdenmukaistaa oppimisen ja kasvun tukemista eri opetusyksiköiden ja kuntienkin välillä. Toisaalta nämä ovat monesti resurssikysymyksiäkin, päteviä opettajiaakin mahtaa puuttua vielä jostain päin Suomea. Toisaalta taas käytännössä näitä eroja näyttää syntyvän joka tapauksessa, sillä kukin työryhmä ja opettajakin tulkitsee näitäkin vielä omien kokemustensa ja asiantunteuksensa kautta.”*

### Oikeusturva

Kolmiportaisen tukimallin opettajat kokivat parantaneen heidän oikeusturvaansa. Eräs opettaja kirjoitti, että tukimallin käyttöönoton myötä hän koki tietävänsä paremmin oikeutensa antaa tukea ja oppilaan oikeudet saada tukea. Osa opettajista koki oikeusturvansa

parantuneen, sillä kun opettaja on kirjannut tekemänsä tukitoimet sähköisiin asiakirjoihin, hän voi tarvittaessa osoittaa, että oppilaalle on annettu tarkoituksenmukaista tukea.

*“Hyvä on myös, että tämän tukimallin avulla tiedän omat oikeuteni antaa ja oppilaani oikeudet saada tietynlaista opetusta ja tukea (malliin nojaavat minun lisäksi erityisopettaja ja rehtori sekä myöhemmin psykologi ja kuraattori).”*

*“Opettajan oikeusturvan kannalta malli on hyvä. Kun tukitoimet on kirjattu järjestelmään, opettaja voi osoittaa, että oppilaan tueksi on tehty koulun puolelta oikeita asioita.”*

### Asioiden selkiyttäjä

Suurin osa opettajista koki kolmiportaisen tukimallin hyväksi ja toimivaksi työkaluksi opettajan työssä. Osa opettajista kirjoitti, että kolmiportaisen tukimallin ansiosta koulussa ei enää tarvitse arvailla, kuka oppilaista tarvitsee tukea ja kuka ei. Tukimallin koettiin myös selkiyttäneen käytänteitä ja erilaisia keinoja tukea oppilasta. Opettajat tietävät aloittaa oppilaan tukemisen tuen ensimmäiseltä tasolta ja edetä siinä systemaattisesti portaalta toiselle. Osa opettajista mainitsi, että tukimallin myötä oppilaan tukemisen eteen tehdyt asiat ovat konkretisoituneet opettajille aiempaan verrattuna. Pedagogisista asiakirjoista opettaja näkee, että onhan oppilaan tukemiseksi tehty töitä, vaikka se ei aina siltä tuntuisi.

*“Hyvää kolmiportaisessa tukimallissa on sen selkeys ja ”porrasteisuus”. Tällä tarkoitan sitä, että kun tuen tarve on aluksi huomattu, on sen laajuutta helppo lähteä kartoittamaan tukimallin askeleiden avulla.”*

*“Eri tukimuotoihin liittyvät erilaiset keinot oppimisen tukemiseksi ovat hahmottuneet kohdalleen, joskin paljonhan nuo kulkevat tasolta toisellekin.”*

#### 6.1.4 Opettajan näkökulma

Opettajien kirjoitelmissa tukimallin toimivassa toteuttamisessa korostui yksittäisen opettajan näkökulma. Myös suhtautuminen tukimallin tuomaa muutosta kohtaan näkyi opettajien kirjoitelmissa laajasti. Opettajien kirjoituksista muodostettiin neljä alatasen kategoriaa: *asenne, velvollisuus, kollegoiden tuki, tehtävien jakaminen ja toive rahallisesta korvauksesta ja työmäärän arvostuksesta.*

### Asenne



Opettajien kirjoitelmista oli nähtävissä erilaisia asenteita kolmiportaista tukimallia kohtaan. Se, miten opettaja suhtautui tukimallin tuomaan muutokseen, vaikutti opettajan käsitykseen ja kokemukseen sen toimivuudesta. Opettajien kirjoituksissa esiintyi sekä positiivista että negatiivista asennetta, mutta myös neutraalia suhtautumista tukimallia kohtaan. Opettajien asenne muutosta kohtaan näkyi heidän sanavalinnoissaan ja tavassaan puhua muutoksesta.

Osa opettajista koki kolmiportaisen tukimallin positiivisena muutoksena. Tukimallin tuoma muutos koettiin hyväksi ja toimivaksi ja sen nähtiin helpottaneen opettajan työtä ja tuen antamista. Tukimalli nähtiin loogisena kokonaisuutena, jossa on selkeä rakenne, jonka mukaan edetä oppilaan tukemisessa. Vaikka osalla opettajista ei ollut vielä kokemusta tehostetun tai erityisen tuen antamisesta, suhtautuivat he tukimallin toimivuuteen luottavaisesti. Opettajat uskoivat kaikkien tukiportaiden toimivuuteen. Tuen antaminen miellettiin luonnolliseksi osaksi opettajan työtä.

*“Entiseen työkokemukseeni verraten kolmiportainen tuki näkyy ja toteutuu nykyisin niin hyvin, että en tiennyt edes sen olevan mahdollista.”*

*“Itse en koe tätä [kolmiportaista tukimallia] työllistävänä, vaan opettajan omaa työtä helpottavana. Toivottavasti uudet opettajasukupolvet kokevat sen samoin ja oppivat kolmiportaisen tuen käytön koulutuksensa aikana.”*

*“Tällä hetkellä koen kolmiportaisen tukimallin toimivaksi; minulla on selkeä ”toimintamalli”, jota oppilaan tukemisessa seurata.”*

*“Toistaiseksi ensimmäisen portaan tukimuotoja on ollut helppo ja mahdollista toteuttaa käytännössä (lukuun ottamatta avustajan käyttöä tällä hetkellä), nähtäväksi jää, miten toisen tukiportaan tukimuodot toteutuvat, mutta tällä hetkellä olen luottavaisin mielin.”*

Positiivinen asenne ja vahva usko tukimallin hyviin ominaisuuksiin välittyi erään opettajan kirjoituksesta, kun hän pohti millaisia myönteisiä asioita tukimalli on saanut aikaan oppilaan kannalta. Opettaja oli luottavaisin mielin, sillä hän uskoi, että tukimalli auttaa oppilasta rakentamaan itselleen tervettä itsetuntoa.

*“Ehkäpä lapset tämän uuden mallin myötä saavat luottavaisemman käsityksen itsestään oppijana kuin muinoin.....ainakin meidän koulussamme.”*

Muutaman opettajan kirjoitelmassa näkyi positiivisen asenteen lisäksi varovainen asenne tukimallia kohtaan. Tukimalli koettiin hyväksi ideaksi, mutta sen toimivuudesta käytännössä ei osattu vielä sanoa mitään. Tukimallin sisäistämisessä oltiin vielä alkutekijöissä.

*“Kun olen lukenut tämän kaupungin erityisopetussuunnitelmaa ja tehnyt töitä ihmisten kanssa jotka ovat myös sisäistäneet asioita, alan pikkuhiljaa olla kärryillä siitä mitä ne kummat sanat kolmiportaisen tuen mallissa tarkoittavat. Vielä menee sekaisin arviot ja selvitykset, tehostettu ja erityinen. Silti olen toiveikas, että kyllä tämä pikkuhiljaa alkaa sujua.”*

*“Kolmiportaisen tuen rakenne on ajatuksen tasolla hyvä.”*

Osa opettajista oli asennoitunut neutraalisti tukimallia kohtaan. Heidän kokemuksensa tukimallista oli vähäisiä ja he eivät olleet vielä muodostaneet tarkkaa mielipidettä siitä.

*“Kolmiportainen malli voi olla parhaassa tapauksessa työkalu, huonoimmassa tapauksessa hidaste ja rasite.”*

*“Koska minulla on kokemusta tällä hetkellä vain ensimmäisen portaan käytöstä, en keksi tukimalliin kehittämiskohteita.”*

Negatiivista asennetta tukimallia kohtaan oli nähtävissä usean opettajan kirjoitelmassa. Kun opettajat kirjoittivat ensimmäisistä kokemuksistaan tukimallin ollessa vielä uusi asia, olivat opettajien asenteet hyvin kielteisiä. Tukimallin tuomat muutokset koettiin vaikeana ja hankalana sisäistää. Tukimalli koettiin myös lisärasitteeksi opettajan työssä, joten vastarinnan ilmeneminen oli opettajien mielestä ymmärrettävää ja tukimallin toimivuutta koulun arjessa kyseenalaistettiin.

*“Kun kolmiportaisen tuen malli ensimmäisen kerran kantautui korviini, vaikutti se olevan yksi uusi tapa tuoda lisää byrokratiaa opettajan harteille.”*

*“Lisäksi sitä on kai tullut vanhaksi, kun tuntuu, että tästä on tehty jotensakin vaikeaa.”*

Usean opettajan kirjoituksesta välittyi riittämättömyyden ja kyvyttömyyden tunteita, kun he kertoivat kaikkien oppilaiden yksilöllisiin tuen tarpeisiin vastaamisesta. Opettajat kirjoittivat tiedostavan luokkansa oppilaiden moninaiset tuen tarpeet. Ongelmaksi koettiin, ettei yhden aikuisen aika riitä heterogeenisen oppilasryhmän tukemiseen. Muutaman opet-

tajan kirjoituksesta näkyi, että he kokivat enemmän tukea tarvitsevat oppilaat muiden oppilaiden asemaa heikentävinä tekijöinä luokassa.

*“Yksi aikuinen kun ei kovin moneksi repeä, vaikka kaikki luokkansa yleiset, tehostetut ja erittyiset tarpeet tiedostaisi.”*

*“Se on tuntunut entistä raskaammalta ja epäreilulta, että opettaja ei siksi [erityistä tukea tarvitsevista oppilaista johtuen] ehdi huomioida kaikkia lapsia tarpeeksi.”*

Resurssien riittämättömyys ja niiden vääränlainen kohdentaminen näkyivät opettajien kirjoitelmissa negatiivisena suhtautumisena tukimallia kohtaan. Koulujen säästötoimenpiteet näkyivät osan opettajista asenteessa turhaantumisenä ja asioiden järjestymiseen suhtauduttiin epäilevästi. Osa opettajista koki, että resurssien puutteellisuudesta johtuen, he eivät pystyneet tukemaan oppilaita toivotulla tavalla.

*“Jo silloin, kun tukea ajettiin sisään, kritisoin sitä, että resursseja käytetään paperityöhön muun työn asemesta. Tämä ei kuulemma ole ollut tarkoitus, mutta näin siinä on käynyt.”*

*“Saisimmeko jostain rahaa tukiopetuskuljetuksiin? Tuskin.”*

Erään opettajan asennoitumisessa tukimallia kohtaan näkyi huoli oppilaista. Opettaja koki, että tukimalli tasapäistää oppilaista keskiverto-oppilaita, jolloin hyvien ja heikkojen oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioiminen jää tekemättä.

*“Siitä huolimatta kritisoin sitä, että kaikesta pitää tehdä päätöksiä ja papereita sen sijaan, että pohdittaisiin vain, mitä tämä oppilas nyt juuri tarvitsisi pärjätäkseen paremmin - tai ylipäätään pärjätäkseen. Lisäksi olen pohtinut ylipäätään tuota jakoa: pyrimmekö systeemillä siihen, että kaikista tulisi ns. keskiverto-oppilaita? Eivätkö arvosanalla välttävä tai kohtalainen oppimäärän saavuttaneet ole yhtä arvokkaita kuin ne, jotka pärjäävät vähintään tyydyttävästi? Näille kohtalaisesti tai heikommin menestyville näitä oppimissuunnitelmia ja tukimuotoja nimittäin laaditaan...”*

Opettajien kirjoituksista oli tulkittavissa, että he olivat ymmärtäneet tukimallin toteuttamisen vaativan muutoksia, mutta työyhteisössään he kohtasivat edelleen ennakkoluuloisia asenteita ja aiemmista toimintatavoista oli vaikeaa luopua. Ennakkoluuloja ja negatiivista asennetta työyhteisössä oli aiheuttanut esimerkiksi koulukypsyystesteistä luopuminen ja tukimallin toteuttamista varten annettu koulutus.

*“Koettiin, että kyllähän näitä samoja asioita [tuen toteuttaminen] on tehty aina. Nyt niille on annettu hienot nimet [tuen taso]..Kaikki, rehtoria myöten, olivat vähän ennakkoluuloisia.”*

*“Kaikesta koulutuksesta huolimatta, elävät "vanhanaikaiset" tavat vielä alkuopetuksessakin. Monet opettajat penäävät edelleen koulukypsyyden perään, vaikka tulisi miettiä, onko koulu valmis vastaanottamaan jokaisen oppilaan. Painopiste tulisi olla tämän asian korjaamisessa. ”*

*“Koulutustakin kolmiportaisesta tuesta on järjestetty, mutta opettajakunnassa on sellaisia henkilöitä, joille se on kuin punainen vaate.”*

### Velvollisuus

Kolmiportaisen tukimallin myötä opettajan velvollisuus tuen toteuttamisessa korostui. Opettajien kirjoitelmista ilmeni, että tukimallin käyttöönoton myötä heidän on annettava oppilaalle tukea, jota tämä tarvitsee ja opettaja on velvollinen kirjaamaan annetut tukimuodot pedagogisiin asiakirjoihin. Opettajan on myös seurattava ja arvioitava oppilaan oppimista jatkuvasti. Opettajan on huomioitava, että oppilaan oikeus tukeen omassa lähikoulussaan toteutuu.

*“Kolmiportainen malli velvoittaa opettajaa myös kirjaamaan ylös tekemänsä tukitoimet. Se on yhtä aikaa hyvä työkalu mutta samalla lisää työmäärää.”*

Opettajien kirjoitelmista oli nähtävissä, että yksittäisellä opettajalla on suuri rooli tukimallin toimivuudessa. Opettajat kirjoittivat, että heidän on huomioitava entistä tarkemmin, millaista tukea kukin oppilas tarvitsee ja tehtävä kaikkensa oppilaan tukemisen eteen.

*“...hänelle todellakin kuuluu tehostettu tuki. Opettajan on se otettava huomioon opetuksessaan.”*

*“Hyvää kolmiportaisessa mallissa on se, että joutuu todellakin miettimään esim. tehostetun tuen ja erityisen tuen välistä eroa. Tai yleisen ja tehostetun tuen eroja. Hyvää on myös se, että on mietittävä kaikkia mahdollisia tukimuotoja.”*

Opettajat kirjoittivat velvollisuudestaan myös siitä näkökulmasta, että jos huoli oppilaasta herää, on opettajan tehtävänä kertoa havainnoistaan esimerkiksi oppilashuoltoryhmässä, ja mietittävä keinoja oppilaan tukemiseksi. Opettajan velvollisuutena on huolehtia, että oppi-

las saa ne tukitoimet, mitkä asiakirjoihin on kirjattu. Eräs opettaja myönsi tämän olevan haastavaa koulun arjessa.

*“Jos lapsella ei ole pedagogista arviota kouluun tullessaan ja opettajalla herää huoli lapsesta jonkin asian vuoksi, hänen asiansa otetaan esille oppilashuoltoryhmässä, joka koontuu kerran kuukaudessa.”*

*“Toinen asia on sitten se, tuleeko opetuksessa aina toimittua itse laatimien raporttien mukaan. Itse olen kokenut juuri tämän ongelmalliseksi omalta kohdaltani.”*

### Kollegoiden tuki

Tutkimukseen osallistuneiden opettajien kirjoitelmissa korostui kollegoiden ja työyhteisön tuki kolmiportaista tukimallia toteuttaessa. Opettajien käsityksiin tukimallin toimivuudesta vaikutti se, kokivatko he saavansa tukea kolmiportaisen tuen toteuttamiseen työyhteisössään. Useat opettajat kirjoittivat, että kollegoihin apuun voi turvautua ja heiltä saa neuvoja. Kollegoiden tuki auttaa jaksamaan ja kohtaamaan eteen tulevia haasteita.

*“Lisäksi koen, että työyhteisössämme on turvallista kysyä asioista, joita ei tiedä. Mieltä askarruttaviin kysymyksiin saa aina ystävälliset vastaukset tai tarvittaessa myös ohjausta ja neuvoja käytännön asioissa.”*

*“Hyvä työyhteisö ja kollegoiden tuki on ensiarvoisen tärkeää tässä työssä.”*

### Tehtävien jakaminen

Kolmiportaisen tukimallin toimivuuden kannalta tehtävien ja roolien jakaminen koulun arjessa nousi isoon rooliin opettajien kirjoitelmissa. Kirjoittaessaan tehtävien jakamisesta, opettajat keskittyivät erityisesti luokanopettajan ja erityisopettajan työtehtävien ja roolien selkiinnyttämiseen. Kun luokanopettajalla oli tarkka tieto siitä, millaista työpanosta häneltä vaadittiin, oli kokemus tukimallin toteutumisesta positiivista. Jos opettaja puolestaan koki, että työtehtävien jako ei ollut onnistunut ja tarkoituksenmukainen, oli kokemukset negatiivisempia. Opettajat mainitsivat, että tukimallia tulisikin jatkossa kehittää siihen suuntaan, että koulut ja kunnat määrittäisivät kaikille opetushenkilöstöön kuuluville selkeät roolit tukimallin toteuttamisessa.

*“On helpompaa kun saa jakaa vastuuta ja tehtäviä. Hienoa on se, että läsnä on koko ajan koulussa ihminen, joka myös on kiinnostunut näiden lasten ongelmista. Olemme jakaneet*

*töitä esim. siten, että hän ottaa säännöllisesti, viikottain luokseen ne lapset, joilla selkeästi on ongelmia lukemisessa tai matematiikassa. Minä olen antanut tukiovetusta lapsille, jotka selviävät yleisen tuen avulla oppimisessa eteenpäin.”*

*“Erityisopettajan roolia kirjaamisessa tulisi kehittää. Huolikeskusteluissa erityisopettaja voisi ottaa kirjaamisvastuun ja näyttää/hyväksyttää sen luokanopettajalla. Ja jatkossa erityisopettaja kirjaisi kaikki tätä lasta koskevat suunnitelmat, selvitykset ja mahdollisen HOJKS:n.”*

#### Toive rahallisesta korvauksesta ja työmäärän arvostuksesta

Tukimalli on tuonut opettajan työhön lisää työtehtäviä, joille ei kuitenkaan ollut varattu omaa aikaansa työajasta. Opettajat ilmaisivat toiveen siitä, että lisääntyneet työtehtävät näkyisivät myös palkassa. Rahallista korvausta opettajat kaipasivat erityisesti kirjaamiseen käytetystä työajasta. Eräs opettaja pohti kirjoitelmassaan myös työn arvostuksen ja siitä maksettavan palkan yhteyttä toisiinsa. Hän koki, ettei opettajien tekemää työpanosta arvosteta siinä määrin, että se näkyisi palkassa.

*“..ne vain pitää kirjoittaa johonkin lomakkeeseen ilman eri korvausta tai siihen varattavaa aikaa.”*

*“Välillä toivoisin, että tätä työmäärää arvostettaisiin ja siitä alettaisiin myös maksaa.”*

#### 6.1.5 Oppilaan näkökulma

Opettajien kirjoitelmissa kolmiportaisen tukimallin toimivuutta pohdittiin myös oppilaan näkökulmasta. Opettajien kirjoitelmista muodostettiin seuraavat alakategoriat: *yksilöllisyys, saatu tuki ja leimautuminen.*

#### Yksilöllisyys

Jokaisella oppilaalla on oikeus saada koulussaan tarvitsemaansa tukea. Jotta tuki vastaisi oppilaan tarpeita, tulisi sen olla yksilöllistä. Usea opettaja mainitsi oppimissuunnitelman olevan hyvä työkalu tukea oppilasta tämän omista lähtökohdista lähtien. Opettajat tiesivät, että oppimissuunnitelman voi laatia kaikille oppilaille, mutta se ei ole pakollista vielä yleisen tuen tasolla. Oppimissuunnitelma voidaan laatia, jos jokin asia oppilaan oppimisessa mietityttää. Näin oppilaan tukemisesta saadaan yksilöllistä ja tarkoituksenmukaista.

*“Hyödynnämme oppimissuunnitelmia siten, että jokaiselle lapselle on annettu mahdollisuus oppia omien resurssiensa mukaisesti. Läksytkin annetaan yksilöllisesti.”*

*“Nytkään sen [oppimissuunnitelman] laatiminen kaikkien oppilaiden kohdalla ei ole välttämätöntä, mutta on edelleen itselläni käytössä.”*

Opettajat korostivat sitä, että tiedonsiirtyminen esiopetuksesta kouluun mahdollistaa sen, että opettajalla on parempi mahdollisuus huomioida oppilas yksilönä erilaisine tukitarpeineen heti koulun alkaessa. Kun oppilaan tiedot siirtyvät riittävän varhaisessa vaiheessa, on opettajalla entistä enemmän aikaa suunnitella opetusta oppilaan yksilölliset tarpeet huomioiden.

*“Pidän tärkeänä sitä, että jo varhaisessa vaiheessa ennen ykkösluokan aloitusta on käyty tiedonsiirtopalaveri, jolloin minulla on opettajana ollut hyvät lähtökohdat yksilöllistää opetusta tarvittaessa aloittavan koululaisen kohdalla.”*

Eräässä koulussa oppilaan yksilölliseen tukemiseen kiinnitettiin huomiota selvittämällä oppilaan lähikehityksen vyöhykettä. Opettajan mukaan oppilasta pystyy ohjaamaan paremmin, kun tuen antajat ovat tietoisia oppilaan lähikehityksen vyöhykkeestä.

*“Koetimme muuttaa toimintaamme koko ajan toiminnallisempaan suuntaan luokillamme ja lisäksi halusimme selvittää jokaisen oppilaan lähikehityksen vyöhykettä voidaksemme ohjata heitä paremmin.”*

### Saatu tuki

Opettajat kirjoittivat, että oppilaan tuen saaminen on helpottunut kolmiportaisen tuen myötä. Opettajien mukaan oppilaalla on oikeus saada tukea, jota hän tarvitsee edetäkseen opinnoissaan. Erään opettajan mukaan kolmiportaisen tuen myötä heikkojen oppilaiden tuen saaminen on muuttunut. Hänen kokemuksensa mukaan, kolmiportainen tuki on oppilaan etu, sillä oppilas saa nyt tukea, joka hänelle kuuluu. Myös toinen opettaja oli samaa mieltä. Hän koki, että jokainen oppilas saa tukea sen verran kuin tarvitsee yksilöllisten tarpeidensa mukaan. Eräs opettaja puolestaan kirjoitti, että hänen mielestään oppilaan tukeminen yleisopetuksessa ei ole muuttunut kolmiportaisen tukimallin myötä.

*“Tuen tasojen selkiinnyttämisen ja eri tukimuotojen luettelemisen ja esittelemisen uskon turvaavan myös oppilaan oikeudet erilaisiin toimenpiteisiin ja tukimuotoihin paremmin*

*kuin aikaisemmin ja sen avulla niitä pystyisi itsekkin vaatimaan tukea oppilaalle paremmin, mikäli se olisi tarpeen.”*

Opettajien kirjoitelmissa pohdittiin oppilaiden tuen tarpeeseen vastaamista ja opettajien käsitykset vaihtelivat tukemisen tasapuolisuudesta. Moni opettajista koki, että enemmän tukea tarvitsevat oppilaat vievät kaiken opettajan huomion, mikä saattaa vähemmän tukea tarvitsevat oppilaat epätasa-arvoiseen asemaan. Eräs opettaja puolestaan kirjoitti, että hän kykenee tukemaan oppilaiden yksilöllisiä tarpeita tasapuolisesti.

*“Toki muutkin tarvitsevat ja saavatkin apua; meillä on käytössä 75 minuutin oppitunnit ja pystyn keskittymään joka ikiseen oppilaaseeni usein juuri sen verran, kuin tarvetta on.”*

Opettajien mukaan oppilaan tukemisessa näkyy nykyisin tuen jatkumo oppilaan siirtyessä esiopetuksesta alkuopetukseen. Tiedot esiopetuksesta siirtyvät hyvissä ajoin koululle, jolloin tuleva ensimmäisen luokan opettaja pystyy huomioimaan oppilaan tuen tarpeen ensimmäisestä koulupäivästä alkaen. Opettajien mukaan oppilaan tuen tarpeet on usein huomioitu jo esiopetuksessa, mutta myös päinvastaisia kokemuksia esiintyi opettajien kirjoitelmissa.

*“Nykyisestä luokastani kaikki ovat olleet esiopetuksessa. Heidän oppimisvaikeutensa on suurelta osin jo siellä diagnosoitu tai ainakin ollut jo dokumentteja erityisen tuen tarpeesta.”*

*“Koulussa oli samassa rakennuksessa esiluokat. Kuitenkaan yhdellekään oppilaalle ei oltu esiopetuksessa tehty pedagogista arviota saati selvitystä. Kenelläkään ei ollut HOPPIa tai HOJKSia.”*

### Leimautuminen

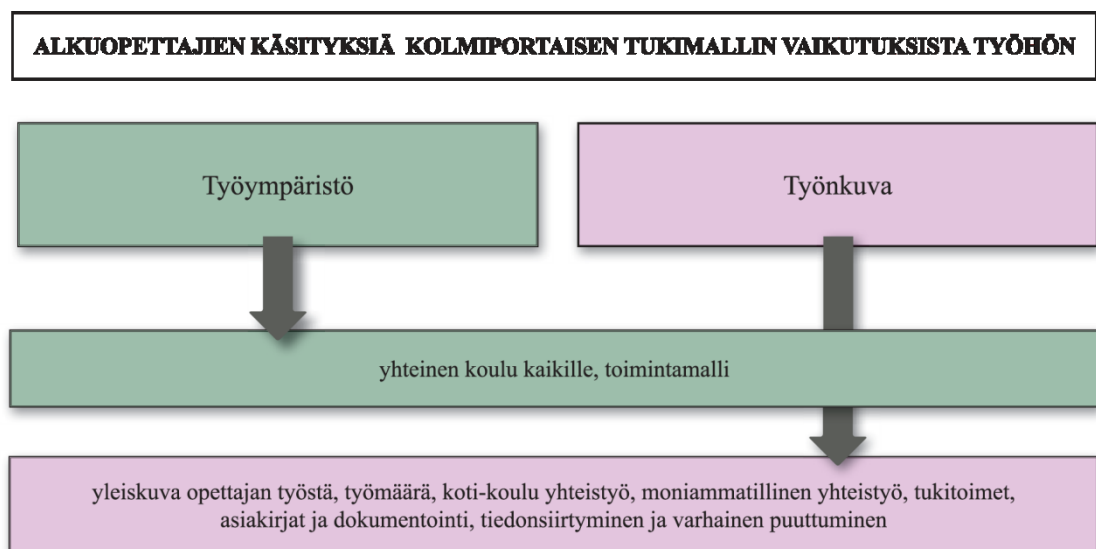
Opettajat eivät kirjoittaneet juurikaan siitä, miten oppilaat suhtautuivat yksilöiden välisiin eroavaisuuksiin tai erityistä tukea tarvitseviin oppilaisiin. Eräs opettaja kuitenkin mietti tukimallin ja erityisopetuksen tilastojen välistä yhteyttä sekä sitä, leimautuuko oppilas aiempaa helpommin erityisoppilaaksi. Hänen kokemuksensa mukaan ennen tukimallin käyttöönottoa laajempaa tukea tarvitseva oppilas sai opetuksensa yleisopetuksen luokassa. Nykyisin kyseisen opettajan koululla oppilas saa tukensa erityisopettajan luona erillään omasta luokkaryhmästään.



“Räjähtävätkö tilastot juuri näiden oppilaiden takia, jotka niukemmissa oloissa opetettiin ihan tavallisesti luokassa tukiopetuksen avulla? Tuleeko lapselle joskus liian helposti erityisoppilaan leima?”

## 6.2 Alkuopettajien käsityksiä kolmiportaisen tukimallin vaikutuksista työhön

Alkuopettajien mukaan kolmiportainen oppimisen ja koulunkäynnin tukimalli on tuonut paljon muutoksia heidän työhönsä. Opettajien käsityksiä tukimallin vaikutuksista heidän työhönsä kuvataan kuviossa 3. Opettajien ilmauksista muodostettiin ylätasoon kategoriat *työympäristö* ja *työnkuva*. Kuviossa 3 ylimpänä on tutkimuskysymys, johon kuviolla vastataan. Ylätasoon kategoriat ovat kuvattuna tutkimuskysymyksen alapuolella. Ylätasoon kategoriaan liittyvät alatasoon kategoriat on värikoodattu ja ne on esitetty ylätasoon kategorioiden alapuolella allekkain, mutta ne kaikki ovat kuitenkin samanarvoisia.



Kuvio 3. Kolmiportaisen tukimallin vaikutukset opettajan työhön.

### 6.2.1 Työympäristö

Opettajat ilmaisivat kolmiportaisella tuen mallilla olleen vaikutusta heidän työympäristöönsä. Opettajien ilmauksista syntyi selkeästi kaksi teemaa, joista muodostettiin alatasoon kategoriat *yhteinen koulu kaikille* ja *toimintamalli*.

#### Yhteinen koulu kaikille

Lähikouluperiaate eli ajatus kaikille yhteisestä koulusta näkyi opettajien kirjoitelmissa huomiona oppilasaineksen muuttumisesta. Usean opettajan mukaan yleisopetuksen luokissa opiskelee aiempaa heterogeenisempi oppilasjoukko. Osa opettajista kirjoitti kokevansa oppilasaineksen muutoksen rankaksi ja paljon opettajan huomioita vaativaksi. Oppilaat tulisi huomioida tasapuolisesti ja jokaiselle tulisi tarjota tämän tarvitsemaa tukea. Eräs opettaja mainitsi erityisoppilaiden läsnäolon vaikuttavan siihen, ettei oppilaiden tarpeiden huomioiminen ole tasapuolista.

*“Nykyvuosina oppilasaines on rankkaa; yleensä joka luokalla on ”erityisoppilaita”, jotka vaativat opettajan huomion ja tarmon. ”*

Eräs opettaja kirjoitti huomanneensa muutoksen oppilasryhmässä, mutta hän ei osannut kertoa, mikä on muutoksen syy. Oppilasaineksen muutokseen vaikuttavat monet tekijät. Lapset heijastavat aina elettyä aikaa, minkä vuoksi eri vuosikymmenten oppilaat poikkeavat luonnollisesti toisistaan. Opettaja ei kuitenkaan liittänyt lähikouluperiaatteen mahdollista vaikutusta siihen, että oppilasaines on muuttunut aiemmasta.

*“Kun itsekin valmistuin 1990-luvun alussa, oli oppilasaines aivan toista kuin nykyään. Se, että missä piilee tämän muutoksen syy, onkin arvoitus. ”*

Osa opettajista koki erilaisten oppilaiden olleen luonnollinen ja itsestäänselvä osa työtään jo pitkään. He eivät kokeneet kolmiportaisen tukimallin käyttöönotolla olleen vaikutusta siihen, millaisilla tuen tarpeilla olevia oppilaita heidän luokassaan oli.

*“Jo vuodesta 1994 luokassani on ollut inklusoituna oppilaita, joilla on erilaisia oppimisvaikeuksia.... ”*

*“Tähän asti työhistoriassani olen opettanut lähinnä alkuopetuksen yhdysluokkaa (1-2 tai E-1-2 tai E-1) ja siellä seassa on menneet myös erityistä tukea tarvitsevat oppilaat. ”*

### Toimintamalli

Opettajat kuvasivat kirjoitelmissaan kolmiportaisen oppimisen ja koulunkäynnin tukimallin vaikutuksia heidän työympäristöönsä ja koulun tapaan toimia. Tukimallin koettiin luovan aiempaa yhtenäisempää valtakunnallista toimintamallia. Tällä pyrittiin tasoittamaan koulujen välisiä eroja oppilaan tukemisessa.

*“Toisaalta yhtenäinen malli vaikutti järkevältä, sillä aikaisemmin oppilaiden oppimis- ja käytösvaikeuksiin puuttuminen oli nähdäkseni hyvinkin koulu- ja kuntakohtaista.”*

### 6.2.2 Työnkuva

Kirjoitelmissaan opettajat kirjoittivat kolmiportaisen tukimallin vaikutuksista työnkuvaansa. Opettajien kirjoitukset sisälsivät useita eri aiheita, joista muodostettiin alakategoriat *yleiskuva opettajan työstä, työmäärä, koti-koulu yhteistyö, moniammatillinen yhteistyö, tukitoimet, asiakirjat ja dokumentointi sekä tiedonsiirtyminen ja varhainen puttuminen.*

#### Yleiskuva opettajan työstä

Tukimallin vaikutukset opettajan työssä jakoivat tutkittavien opettajien mielipiteitä. Osa opettajista ilmaisi tukimallin tuoneen selkeyttä heidän työhönsä. Opettajat liittivät ilmauksen työn selkiintymisestä siihen, että koulun käytänteet olivat heille aiempaa selvempiä. Osa koki tukimallin vaikutuksen vähäisempänä ja he kirjoittivatkin, että tukimallin myötä ainoastaan asioiden hahmottaminen on muuttunut.

*“Kolmiportainen tukimalli on selkiyttänyt työtä.”*

*“Ainakaan omassa työssäni en osaa huomata muuta eroa kuin sen, että osaan hahmottaa näitä asioita nyt eri tavalla.”*

Opettajat mainitsivat myös vastuun lisääntyneen tukimallin myötä. Luokanopettajalla on aiempaan verrattuna suurempi vastuu oppilaasta ja hänen tukemisesta.

*“Vastuu on siirretty luokanopettajalle, toki se onkin oikein.”*

Opettajat kokivat työnkuvan muuttuneen myös siltä osin, että aikataulut ovat nykyään tarkempia ja oppilaasta on luotava aiempaa laajempi kuva oppijana. Aikatauluilla viitattiin pedagogisten asiakirjojen laatimiseen ja niiden täydentämiseen arvioinnin näkökulmasta. Opettajat pohtivat, että koska oppilaalle annettavaan tukeen liittyvät asiakirjat ovat tulleet tukimallin myötä pakollisiksi, on se vaikuttanut siihen, että raportoinnille on asetettu aikatauluja. Myös oppilaan tuen tarve on tunnistettava aiempaa tarkemmin.

*“Rehtorin ohjeistus oli, että kaikki HOPPI ja HOJKS –tarkistukset ja laadinnat on oltava valmiina lokakuun loppuun mennessä. Loistava homma.”*

*“Kolmiportainen tuki edellyttää opettajalta kokonaiskuvan luomista lapsesta...”*

Eräs opettaja mainitsi, että opettajan työnkuva on muuttunut selvästi aiemmasta, mutta kolmiportaisella tukimallilla hän ei kokenut olevan osuutta muutokseen. Opettaja kirjoitti työnkuvansa muuttumisen yhteydessä oppilaista, joilla on erilaisia koulunkäyntiin liittyviä haasteita. Opettajan mukaan nykyaikana näitä haastavasti käyttäytyviä oppilaita on kouluissa aiempaa enemmän.

*“Työnkuvani muuttuminen on kuitenkin tosiasia: yhä enemmän oppilaissa on sellaisia, joilla on keskittymisvaikeuksia, vaikeuksia kuunnella toista ja ymmärtää se, että minä itse –menteliteetti ei luokkaan sovi. Liekö kodeilla osuutensa vai syytämmekö saasteita? Kolmiportaisen tuen en koe työnkuvaani muuttaneen.”*

### Työmäärä

Kolmiportaisella tukimallilla on ollut vaikutusta opettajien työmäärään. Suurin osa opettajista koki työmääränsä kasvaneen, sillä tukimallin käyttöönoton myötä oppilaan kasvuun ja oppimiseen liittyvät tukemisen käytänteet ovat muuttuneet. Erään opettajan mukaan tukimalliin liittyvät velvollisuudet ja säädökset ovat lisänneet työmäärä.

*“Kolmiportainen tuki näkyy omassa työssäni työmäärän lisääntymisenä.”*

*“Työmäärä on lisääntynyt melko paljon nyt, kun kaikki on näin tarkkaa ja huolellista.”*

Opettajat kokivat raportoimisen ja asiakirjojen täyttämisen olevan suurin tekijä, joka on kasvattanut heidän työmäärää. Myös ammattilaisten kanssa tehtävä yhteistyö sekä opetuksen eriyttämiseen liittyvä opetuksen suunnittelu ja opetusmateriaalin valmistaminen ovat lisänneet opettajan työtä. Opettajien työaika on pidentynyt, koska yhteiset suunnittelut, kirjaamiset ja pohdinnat tehdään koulupäivän jälkeen. Opettajien kirjoitelmista näkyi, että ne opettajat, joille tukimallin käyttö oli ollut vähäisempää, kokivat, ettei tukimallin käyttöönotto ole oikeastaan lisännyt työmäärää. He kokivat, että työmäärä oli lisääntynyt vain paperityön muodossa. Eräs opettaja puolestaan kirjoitti, että opettajan työmäärä on viime vuosina lisääntynyt myös muista syistä kuin vain kolmiportaisen tukimallin vaikutuksesta.

*“Mutta työmäärää se on lisännyt, jos luokalla sattuu olemaan monta oppilasta, joista on tehtävä pedagogiset arviot ja oppimissuunnitelmat. Niiden kirjoittamisessa ja miettimisessä menee aikaa.”*

*“Oikeastaan vain silloin olen kokenut työmäärän lisääntyvän, kun olen laatinut kerran pedagogisen arvion. Silloinkin ainoastaan paperityön muodossa.”*

*“Yhteistyön määrä, erilainen yhdessä pohtiminen ja kaikenlainen kirjaaminen on lisääntynyt ja kaikki tapahtuu koulupäivän jälkeen.”*

### Koti-koulu yhteistyö

Useat opettajat mainitsivat kodin ja koulun välisen yhteistyön lisääntyneen. Muutama opettaja kuitenkin koki, että kodin ja koulun välinen yhteistyö ei ole muuttunut kolmiportaisen tukimallin myötä. Opettajat kirjoittivat kirjoitelmissaan yhteistyön vanhempien kanssa kuuluvan oleellisena osana oppilaan tukemiseen. Opettajien kirjoitelmista ilmeni, että opettajat olivat enemmän yhteydessä vanhempiin, joiden lapsilla oli haasteita koulunkäynnissä. Tapaamisia järjestettiin eniten tehostetun ja erityisen tuen piirissä olevien oppilaiden vanhempien kanssa. Opettajien mukaan vanhempien kanssa keskusteltiin oppilaan tuen tarpeesta ja yleisesti koulunkäynnistä. Yhteisten keskustelujen pohjalta oppilaan oppimiselle oli helpompi asettaa tavoitteita ja tarvittaessa laatia oppimissuunnitelma.

*“Sellaisten oppilaiden kanssa, joilla on ollut erityisesti ongelmia koulun aloituksen kanssa (tai jo aiemmin), olen heti kohta koulun aloituksen jälkeen jo ollut vanhempiin yhteydessä tai tavallisimmin keskustellut heidän kanssaan ns. nokatusten. Tämä on helpottanut myös oppimissuunnitelman laatimista. Oppimissuunnitelman olen sitten joko käyttänyt oppilaitten kotona vanhempien täydennettävänä tai viimeistään ensimmäisessä arviointikeskustelussa (tai vanhempainvartissa kuten monesti nimitys on) olemme sitä yhdessä vanhempien kanssa käyneet läpi.”*

*“Tapaamisten määrä tehostettua tukea saavan oppilaan perheen kanssa oli lukuisa ja näitä oppilaita oli luokillamme useita.”*

Osa opettajista koki vanhempien kanssa tehdyn yhteistyön antoisaksi ja tulokselliseksi. Yhdessä tehtyjen päätösten avulla oppilaan tukemisesta saatiin suunnitelmallista ja se jatkui myös koulupäivän jälkeen kotona. Eräs opettaja kirjoitti, että nykyään vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö on suoraviivaisempaa. Opettaja koki myös, että tukimalliin liittyvien asiakirjojen avulla vanhempien vastuuttaminen on aikaisempaa helpompaa.

*“Yhteistyö vanhempien kanssa on kuitenkin ko. oppilaan tapauksessa ollut hedelmällistä ja tuottanut tulosta.”*

*“Onnekseni myös kotona suhtaudutaan innokkaasti ko. oppilaan tukemiseen; läksytkin tehdään aina äidin avustuksella ja ohjauksella. Näin oppilaan tukeminen on jatkumo; se siirtyy koulupäivän jälkeen kotiin.”*

*“Toisinaan oppimissuunnitelmalla voidaan tähdätä myös siihen, että saadaan vastuutettua kotiväkeä oppimisen ja koulutyön suhteen. Tämä toimii tai ei toimi, mutta ainakin olemme asiasta yhdessä keskustellessa sopineet ja silloin on helpompaa muistutella asiasta kotiväkeä, jos siitä on ”mustaa valkoisella”.”*

*Eräs opettaja kirjoitti hyödyntävänsä sähköisiä viestimiä koti-koulu yhteistyössä. Hänen mukaansa sitä kautta pystyi helposti sopimaan esimerkiksi oppilaan tukiopetuksen tarpeesta.*

*”Myös oppilaan äidin kanssa olen tehnyt yhteistyötä lähinnä Helmi-viestien kautta keskustelemalla tukiopetuksen tarpeesta ja määrästä.”*

### Moniammatillinen yhteistyö

Opettajat kirjoittivat kirjoitelmissaan, että kolmiportaisen tuen myötä yhteistyö on monipuolistunut ja sitä tehdään yhä laajemman asiantuntijajoukon. Tiiviin yhteistyön avulla pyritään tukemaan oppilasta tehokkaammin. Moniammatillisen yhteistyön opettajat kokivat olevan kolmiportaisen tuen toimivan toteutumisen edellytys. Opettajat kertoivat tekevänsä moniammatillista yhteistyötä erityisopettajan, kouluavustajan, rehtorin, terveydenhoitajan, toimintaterapeutin, perheneuvolan ja psykologin kanssa. Opettajien kokemukset yhteistyöstä olivat positiivisia; yhteistyötä tekemällä opettaja sai apua oppilaan tukemiseen. Oppilaan vaikeuksia pohditaan yhdessä ja niihin etsitään ratkaisuja keskustelujen kautta hyödyntämällä eri alojen ammattilaisten tietotaitoa.

*“Monta ihmistä pohtii ja seuraa lapsen koulunkäyntiä ja tekee omia havaintojaan. Näitä sitten pitkin kouluviikkoa käydään läpi ja ne on kirjattu ylös.”*

*“Kolmiportaisen tuen käyttöön liittyen teen tällä hetkellä yhteistyötä pääasiassa erityisopettajan ja rehtorin kanssa. Kun asia siirtyy oppilashuoltoon tämän kuun lopussa, mukaan tulee lisäksi psykologi (ja kuraattori, mikäli sille nähdään tarvetta).”*

Kirjoitelmissaan opettajat kuvailivatkin paljon tilanteita, joissa he toimivat yhteistyössä kollegojen kanssa. Yleisimmin yhteistyötä tehtiin erityisopettajan tai rinnakkaisluokan opettajan kanssa. Yhteistyö erityisopettajan kanssa koettiin olevan tärkeässä roolissa tuen

toteuttamisessa. Erityisopettajan avustuksella täytettiin pedagogisia asiakirjoja, laadittiin yhdessä suunnitelmia tuen antamisesta ja keskusteltiin oppilaiden tuen tarpeista.

*“Yhteistyö erityisopettajan kanssa on ollut loistavaa. Hän on iso tuki ja apu kun miettii ja pohtii lasten ongelmia ja vaikeuksia.”*

*“Hän kävi aluksi kaikki ykköset läpi ja testaili heidän lukuvalmiuksiaan. Sen jälkeen yhdessä laadimme suunnitelman siitä, miten hän luokkani kanssa toimii. Hän on luokkani tukena 2,5 päivää viikossa.”*

*“Olimme myös Kelpo-hankkeen myötä tehneet laajaa yhteistyötä kahden muun rinnakkaisluokan opettajan kanssa.”*

Jos oppilaan tuen tarve kasvoi, erityisosaamisen tärkeys korostui ja tällöin opettajien tekemä yhteistyö laajeni entisestään eri alojen ammattilaisten kanssa toimimiseen. Opettajat kirjoittivat, että oppilashuoltoryhmässä pohditaan yhdessä moniammatillisen tiimin kanssa oppilaan tuen tarvetta ja toimia oppilaan tukemiseksi. Erään opettajan mukaan oppilashuoltoryhmässä on nykyisin helpompi ottaa esille oppilaan kasvussa ja kehityksessä huolta herättäviä asioita. Eräällä opettajalla oli puolestaan negatiivisia kokemuksia oppilashuoltoryhmän toiminnasta. Ikävä kokemus liittyi siihen, että oppilashuoltoryhmän jäsenet eivät olleet yksimielisiä yhteisten kokoontumisten asiasisällöstä ja toimintatavoista. Opettajien kirjoituksissa oltiin kuitenkin pääasiassa tyytyväisiä oppilashuoltoryhmän toimintaan ja opettajat kokivat saavansa tapaamisista tukea oppilaiden yksilöllisten tarpeiden turvaamiseen.

*“Kaikki lapset luokassani on käyty Ohr:ssä (ainakin mainiten nimeltä) läpi ja pohdittu jokaisen tuen tarpeessa olevan lapsen kohtalo. Paikalla oli itsestäänselvyytinä rehtori, erityisopettaja, terveydenhoitaja, psykologi ja opettaja. Näin sen kuuluu mennä.”*

*“Jos lapsesta herää huoli, on se entistä helpompi ottaa esille oppilashuoltoryhmässä.”*

### Tukitoimet

Monet opettajat uskoivat, että oppilaan tukemiseen kiinnitetään kolmiportaisen tukimallin avulla enemmän huomiota. Tuen antaminen oli koettu tärkeäksi aiemminkin, mutta nyt siihen panostetaan aiempaa enemmän. Oppilaan oikeuksiin kuuluu saada tukea, jota hän tarvitsee ja opettajan velvollisuutena on antaa oppilaalle tukea. Opettajat tiedostivat myös,

että tukimallin myötä heillä on oikeus vaatia oppilaan tukemiseksi tiettyjä tukimuotoja, kuten avustajan apua.

*“Tuen antaminen on nostettu tärkeämmäksi asiaksi kuin koskaan. Aina sitä on annettu, mutta nyt sen antamista korostetaan.”*

*“Oppilaalle voi vaatia ohjaajan apua.”*

Kolmiportaisessa tukimallissa on määritelty tukimuotoja, joita opettaja voi hyödyntää eri tukiportailla. Opettajien käsitykset tukimuotojen hyödyntämisestä ja niiden saatavuudesta vaihtelivat suuresti. Osa tutkimukseen osallistuneista koki, että samat tukimuodot olivat olleet käytössä yhtäläillä jo ennen tukimallia. Erään opettajan mukaan koulun arjessa kyetään hyödyntämään vain murto-osaa tukimalliin kuuluvista tukimuodoista.

*“Kaikkia tukimuotoja on kyllä tullut vuosien mittaan käytettyä.”*

*“Omalla kohdallani on melkein pakko sanoa, ettei juuri mitenkään. Erilaisia tukimuotoja olen aina mielelläni käyttänyt ja tarjonnut, jos tarvetta on ollut ja niitä on ollut saatavissa.”*

*“Ainoa tukimuoto, mitä oikeasti voi käyttää, on koulunkäyntiohjaajien työpanos sekä se, että laaditaan henkilökohtaisia opetus- tai oppimissuunnitelmia oppilaille.”*

Usea opettaja kertoi kolmiportaisen tukimallin aikaansaaman muutoksen näkyvän työssään tuen antamisena oppilaan sitä tarvitessa. Oppilaan tukeminen eri tukimuotojen avulla oli jatkuva osa opettajien päivittäistä työtä. Opettajien kirjoituksissa korostui oppilaan tukeminen tukiopetuksen avulla. Tukiopetusta annetaan viikoittain ja sitä annetaan välituntisin tai koulun jälkeen. Tukiopetuksen lisäksi opettajat mainitsivat tukemisessa hyödynnettävän myös erityisopettajan ammattitaitoa ja kouluavustajien apua.

*“Tuki näkyy siinä, että tukiopetusta tarjotaan aina tarvittaessa.”*

*“Kuten aikaisemmin mainitsin, alimman portaan työkaluja, kuten tukiopetusta, oppimateriaalin tai oppimisympäristön yksilöimistä, oppivälineiden yksilöimistä teen päivittäin.”*

*“Tämä käsittää tukiopetusta välituntisin/koulun jälkeen sekä erityisopettajan opetusta yleensä kaksi kertaa viikossa noin puolen tunnin ajan. Tämän lisäksi olen eriyttänyt oppilasta pääasiassa matematiikassa e-kirjan (yksilöllistetyn) avulla. Aiemmin sain luokkaan*



*avustajan 1 tunnille viikossa, mutta tällä hetkellä ko. oppilaalle ei ole lainkaan käytettävissä avustajaa.”*

Opettajien mukaan oppilaan tuen tarpeen arviointiin ja seurantaan on tullut uusia työkaluja. Erilaiset lomakkeet helpottavat oppilaan arvioimista ja koulutyön seurantaa. Eräs opettaja kuitenkin kirjoitti, että hän luottaa opetustyössä havaintojen pohjalta tekemäänsä oppilaan arviointiin, ilman tukimallin tarjoamia lomakkeita.

*“Arvioinnin ja oppilaan koulutyön seurantaan oli lisälomakkeita ja ohjeita.”*

*“Itse seuraan yleensä ”näppituntumalla” osaamista erityisesti näiden pienten kohdalla ja yritän antaa tukiopetusta jo ennen jakson loppua ja lopputestiä, mikäli sellainen tehdään.”*

Kun opettajan antama tuki ei riitä oppilaalle, siirrytään oppilaan tukemisessa seuraavalle tukimallin portaalle. Oppilaan tukemisesta keskustellaan moniammatillisesta asiantuntijajoukosta koostuvassa oppilashuoltoryhmässä. Oppilashuoltoryhmässä pohditaan yhdessä, miten oppilaan tukemisessa olisi parhainta edetä.

*“Tällä hetkellä olemme toteuttaneet oppilaani kanssa jokaista ensimmäisen tukiportaan kohtaa, ja asia onkin menossa oppilashuoltoon jatkotoimien (toisen tukiportaan) aloittamiseksi.”*

### Asiakirjat ja dokumentointi

Opettajat kokivat työnkuvansa muuttuneen kirjaamisen ja dokumentoinnin lisääntymisen myötä. Kolmiportainen tukimalli velvoittaa opettajaa kirjaamaan dokumentteihin, mitä tukitoimia oppilaan tukemiseksi on tehty. Tämä työnkuvan muutos jakoi opettajien mielipiteitä. Osa piti asiakirjoja hyvänä työkaluna opettajan työssä, sillä niistä saa helposti tiedon, miten lapsen kasvua ja kehitystä on tuettu. Pedagogiset asiakirjat nähtiin positiivisessa valossa myös siitä syystä, että opettajien mukaan niihin tulee kirjattua arvioinnin näkökulmasta oppilaan koulunkäyntiin liittyviä asioita ja oppilaan tietojen päivittäminen on säännöllistä.

*“Työnkuva puolestaan on muuttunut niin, että kirjaaminen on lisääntynyt ja täsmentynyt. Eli erilaiset tukeen liittyvät asiakirjat ovat tulleet ”enemmän” pakollisiksi ja erityisesti niiden raportointi arviointimielessä, kun mietitään riittääkö tuki/tehdäänkö jotain toisin tms.”*

*“Itse olen pyrkinyt kirjoittamaan pedagogiseen arvioon asiat mahdollisimman konkreettisesti, jotta sieltä heti saa tiedon, miten lasta on autettu, esim. mitkä ovat lapsen matemaattiset vaikeudet, mitä välineitä on käytetty ja millä tavalla.”*

Asiakirjojen täyttäminen on nykyään helpottunut, sillä ne löytyvät sähköisessä muodossa. Osa opettajista koki, että sähköiset asiakirjat ovat nykyisin helposti saatavilla ja niitä on helppo muokata. Myös tiedonkulku vanhemmille on helpottunut sähköisten materiaalien ja palvelujen kehittyessä. Asiakirjojen avulla asiat tulevat varmemmin selväksi kaikille osapuolille ja ne jäävät näkyville kolmiportaisen tuen dokumentteihin. Kaikki oppilaan kanssa työskentelevät osaavat näin tukea oppilasta tämän tarpeiden mukaisesti.

*“Erityisesti itse tykkään nyt siitä, että tähän kolmiportaiseen tukeen liittyvien käytössämme olevien sähköisten lomakkeiden avulla tulee listattua tehtyjä toimenpiteitä niin, että niihin on helpompi palata aina tarvittaessa kuin paperisiin asiakirjoihin.”*

*“Useimmiten kirjoitetaan pedagoginen arvio. Se on nykyisin wilmassa, missä sitä on yksinkertaista muokata ja vanhemmat näkevät sen sieltä.”*

Osa opettajista puolestaan kertoi kirjaamisen olevan työlästä ja vaativan liikaa aikaa. Opettajat kritisoivat, että opettajan työn ydin, kasvattaminen ja opettaminen, on näin ollen jäänyt taka-alalle. Raportointi koettiin työlääksi, koska asiat täytyi opettajien mukaan kirjoittaa selkeästi, ymmärrettävästi ja positiiviseen sekä oppilaslähtöiseen sävyyn. Opettajat kokivat erityisopettajan kanssa tehtävän yhteistyön helpottavan raportointia.

*“Nykyisin opettajan tulee olla useissa järjestelmissä kirjautuneena vähän väliä ja kirjaamassa milloin minkälaisia raportteja oppitunneista ja oppilaista. Välillä tuntuu siltä, että oppilaat ja koulu ovat olemassa raporttien kirjaamista varten.”*

*“Kehittämistä olisi mielestäni siinä, että opettajan työn panos ohjattaisiin enemmän opettamiseen ja kasvattamiseen kuin raporttoimiseen.”*

*“Teen kirjaamista useimmiten yhteistyössä erityisopettajan kanssa, jolloin tekstin muotoilu vaatii vielä molempien yhteisymmärrystä asiassa. Lauseiden rakentaminen on välillä aikaa vievää puuhaa. Mutta toisaalta työtoverin kanssa yhteistyönä tehtynä kirjoittamisessa tulee huomioitua vielä paremmin juuri kirjoittamisen kieltä ja sitä, että asiat tulevat esiin asiallisesti itsenään.”*

### Tiedonsiirtyminen ja varhainen puuttuminen

Tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat kolmiportaisen tukimallin tuoneen muutoksia oppilaiden tuen tarpeen huomioimiseen. Tukimallin koettiin nopeuttaneen ja aikaistaneen reagointia oppilaan oppimisessa ja koulunkäynnissä huolta herättäviin asioihin. Oppilaan tuen tarpeeseen reagoidaan varhaisessa vaiheessa, jolloin puhutaan varhaisesta puuttumisesta.

*“Jos lapsesta herää huoli, siihen paneudutaan jo varhaisessa vaiheessa.”*

Kolmiportaisen tukimallin käyttöönotto on parantanut oppilaan tukemiseen liittyvän tiedon siirtymistä. Tiedon siirtymisen opettajat kokivat tärkeäksi, sillä sen avulla oppilasta voidaan tukea heti tämän tarvitseman tuen vaatimalla tavalla. Opettajien mukaan tukimallin käyttöönoton jälkeen erityisesti koulunkäynnin aloittamista ennakoidaan voimakkaasti ja alkuopettajien ja esiopettajien väliseen yhteistyöhön ja tiedonsiirtopalaveriinkin kiinnitetään enemmän huomiota, mikä on näkynyt opettajan työssä.

*“Kolmiportaisuuden ansiosta tiedonsiirtoon varmasti kiinnitetään paremmin huomiota ja ennakoidaan koulunkäynnin aloittamista voimakkaammin. Näin vältytään siltä, että oppilaan ongelmat huomataan vasta kun koulua käyty pidemmän aikaa.”*

Kirjoittaessaan tiedon siirtymisestä, opettajat puhuivat eniten tiedonsiirtymisestä esikoulusta kouluun eli oppilaan siirtymävaiheesta/nivelvaiheesta. Tiedonsiirtymisen tavoissa oli koulukohtaisia eroja. Osassa kouluista järjestettiin tiedonsiirtopalavereja ja joissain kouluissa oppilaan tiedot siirtyivät ainoastaan sähköisesti pedagogisten asiakirjojen muodossa ilman yhteisiä keskusteluja. Pedagogiset asiakirjat koettiin merkityksellisiksi ja hyviksi tiedonlähteiksi oppilaantuntemusta ajatellen/joista opettajalle on apua työssään. Tiedonsiirtopalaverien ajankohdat vaihtelivat koulukohtaisesti; joillakin kouluilla palaveri oli jo esikouluvuoden keväällä, kun taas toiset järjestivät sen syksyllä lapsen aloittaessa ensimmäisen luokan. Käytänteet poikkesivat toisistaan myös siinä, keitä henkilöitä tiedonsiirtopalaveriin osallistui.

*“Kävimme koulun esiopettajan kanssa lapset läpi keskustelemalla heti syksyn alussa.”*

*“Eskarivuoden keväällä pidetään yhteinen palaveri eskariopettajan, lapsen vanhemman, tulevan ekaluokanopettajan ja erityisopettajan kanssa. Jos mahdollista, myös tuleva ohjaaja on palaverissa mukana.”*

*“Jo eskarissa tehdään tarvittaessa pedagoginen arvio ja oppimissuunnitelma, jotka ovat hyviä asiakirjoja tulevalle ekaluokan opettajalle.”*

Opettajat mainitsivat myös, että tukimallin myötä oppilaan tietojen siirtyminen koulua vaihdettaessa tapahtuu tukimallin käyttöönoton myötä vaivattomammin kuin aiemmin, mikä helpottaa opettajan työtä. Näin oppilaan oppimisen tukeminen jatkuu mutkattomasti uudessa koulussa ja lapsen kanssa työskentelevät aikuiset saavat jo alkuvaiheessa paremman kuvan lapsesta oppijana.

*“Jos lapsi vaihtaa koulua, tietää uusi opettaja missä mennään.”*

## 7 TULOSTEN YHTEENVETO

Tämän tutkielman tarkoituksena oli selvittää alkuopettajien käsityksiä kolmiportaisen tukimallin toimivuudesta ja sen vaikutuksista opettajan työhön. Opettajien käsityksiä tutkittiin heidän laatimiensa vapaamuotoisten kirjoitelmien avulla. Kolmiportainen tukimalli on otettu käyttöön kaikissa kouluissa viimeistään 1.8.2011 (Oja, 2012a, 22), joten kirjoitelmien keräyshetkellä tukimalli oli ollut käytössä kouluissa kaksi vuotta.

Opettajien kirjoitelmista oli nähtävissä yhtäläisyyksiä, mutta myös eroavaisuuksia tukimalliin ja sen toimivuuteen liittyvissä käsityksissä. Tämän voidaan nähdä johtuvan siitä, että jokainen käsittää ja kokee asioita hyvin subjektiivisesti omista lähtökohdistaan. Toisaalta ympäristöllä, jossa yksilö toimii, on myös vaikutuksensa käsitysten muotoutumiseen. Koulujen erilaiset käytänteet ja työyhteisön vuorovaikutustilanteet ovat osaltaan muokanneet opettajien käsityksiä ja kokemuksia vaikuttaen tutkielman tuloksiin.

Tutkielman tärkeimpinä tuloksina selvisi, että jokaisella koululla on oma tapansa toteuttaa kolmiportaista tukimallia. Tukimallin toimivuuteen vaikuttavat koulussa käytössä olevat resurssit ja koulun tapa toteuttaa tukimallia. Myös yksittäisen opettajan asenteella muutosta kohtaan on suuri merkitys kokemukseen tukimallin toimivuudesta. Tuloksista näkyi, että tukimalli on vielä osalle opettajista vieras ja siihen liittyvissä nimityksissä menee helposti sekaisin. Tukimallin myötä opettajan työmäärä on lisääntynyt erityisesti dokumentoinnin osalta. Myös kodin ja koulun välisen yhteistyön sekä moniammatillisen yhteistyön koettiin lisääntyneen ja monipuolistuneen. Tukimallin käyttöönoton myötä tiedonsiirtoon esikoulun ja koulun välillä kiinnitetään aikaisempaa enemmän huomiota.

Kolmiportaisen tukimallin käyttöönoton avulla pyrittiin yhtenäistämään tuen tasojen käyttöä kansallisesti ja parantamaan koulutuksellista tasa-arvoa. Tällä pyrittiin siihen, että oppilas saa tarvitsemaansa tukea riippumatta asuinpaikastaan. (Sarlin & Koivula, 2009, 32.) Tutkimukseen osallistuneet alkuopettajat kokivat, että vaikka koulujen välisiä käytänteitä on pyritty yhtenäistämään, on koulujen välillä silti eroja toteuttaa kolmiportaista tukimallia. Opettajien mukaan erot tukimallin toteuttamisessa johtuvat siitä, miten kukin koulu ja koulun opettajat tulkitsevat ohjeistuksia. Joissain kouluissa ja kunnissa oli laadittu kolmiportaisen tuen kansioita, joilla pyrittiin yhtenäistämään koulun käytänteitä tuen antamisessa. Opettajat toivoivat vielä selkeytystä tuen tasolta toiselle siirtymiseen, jotta oppilaat saisivat samanlaista tukea koulusta riippumatta.

Kolmiportainen tukimalli oli edelleen osalle tutkimukseen osallistuneista opettajista vieras. Opettajat sekoittivat tukimalliin liittyviä nimityksiä ja kokivat ne hankalasti muistettaviksi. Tuloksista näkyi, että opettajat kokivat myös, että tukimalli on vanhemmille vieras. He toivoivat, että tukimallia tuotaisiin vielä selkeämmin esille mediassa, jotta vanhemmat ymmärtäisivät tukimallin ideaa. Tukimallin tuntemattomuus tuli esiin myös Eskelä-Haapasen (2012, 179–180) väitöskirjassa Kohdennettu tuki perusopetuksen alkuluokilla. Tutkimuksen tuloksissa tuli ilmi, että kolmiportainen tukimalli on opettajille vielä tuntematon käsitteenä ja käytännön toteuttamisen tasolla.

Tutkimustuloksista on nähtävissä, että opettajan asennoitumisella tukimallia kohtaan, oli vaikutusta kokemukseen tukimallin toimivuudesta. Alkuopettajien suhtautumisessa kolmiportaista tukimallia kohtaan oli nähtävissä positiivisia, neutraaleja ja negatiivisia asenteita. Suurin osa opettajista oli asennoitunut tukimallia kohtaan positiivisesti, luottavaisesti ja toiveikkaasti. Osalla opettajista oli vasta vähän kokemusta tukimallin toteuttamisesta, jolloin heidän suhtautuminen tukimallia kohtaan oli neutraalia. Osa opettajista oli asennoitunut tukimallia kohtaan negatiivisesti ja he kokivat tukimallin vaikeaksi ja aiheuttavan vain lisätyötä opettajille.

Seppälä-Pänkäläinen (2009, 199–200) kirjoittaa tutkimuksessaan nykyhetken koulun toimivan ympäristössä, joka on pirstaleisuuden, epävarmuuden, yllätyksellisyyden ja muutoksen sävyttämää. Tästä syystä kouluyhteisöissä muodostuu paljon erilaista puhetta ja kokemuksia, jotka muotoutuvat yksilöiden henkilökohtaisten ominaisuuksien sekä koetun ympäristön ja asioiden kunkin hetkisen tilan kautta. Tässä Pro gradu -tutkielmassa oli nähtävissä paljon toisistaan poikkeavia asenteita, kun opettajat kirjoittivat käsityksistään ja kokemuksistaan liittyen kolmiportaisen tukimallin toteuttamiseen. Useissa kirjoitelmissa korostui puhe siitä, millaiset valmiudet koulu oli antanut tukimallin toteuttamiseen ja erilaisten oppilaiden tukemiseen.

Tässä pro gradu -tutkielmassa koulun toimintakulttuurilla nähdään olevan merkittävä vaikutus opettajien asenteisiin. Koulun toimintakulttuurin muutoksessa, oppiminen koskee kaikkia yhteisön jäseniä, myös aikuisia. Jos koulun organisaatioon kuuluvilla yksilöillä on oppimisen esteitä, ei koulun toimintakulttuuri voi muuttua. Koulun johdon tuleekin poistaa yksilöiden ja yhteisöjen oppimisen esteitä mahdollistamalla oppiminen vuorovaikutuksessa yhteistoiminnallisessa prosessissa, jolloin oppiminen tapahtuu osallisuuden ja ryhmään kuulumisen tunteen kautta. Koulun muutos on kuitenkin todellista ja kestävästä vasta sitten,

kun toiminnan taustalla oleviin perusoletuksiin ja -uskomuksiin päästään käsiksi. (Seppälä-Pänkäläinen, 2009, 207.)

Kuorelahden ja Vehkakosken (2009, 96) mukaan opettajien omilla pystyvyyskäsitteillä ja uskomuksilla omasta ammattitaidosta on suuri vaikutus inklusiiviseen lähikouluun tähtäävässä muutoksessa. Heidän tutkimustulosten mukaan opettajien liian kielteinen uskomus itsestään lamautti muutoksen etenemisen. Pelkkä uskomuksiin vaikuttaminen ei kuitenkaan riitä, vaan inklusiiviseen kasvatukseen sitoutuminen tulee näkyä myös resurssien kohdentamisessa ja tarkoituksenmukaisen koulutuksen tarjoamisessa (Kuorelahti & Vehkakoski, 2009, 96).

Tämän Pro gradu -tutkielman tuloksissa näkyi resurssien oikeanlaisen kohdentamisen merkitys. Alkuopettajien mukaan käytössä olevilla resursseilla on suuri merkitys tukimallin toimivuuteen ja oppilaiden saamaan tukeen. Osa opettajista koki, että käytössä on riittävästi resursseja oppilaan tukemiseksi, jolloin kokemus tukimallin toimivuudesta oli positiivinen. Suurin osa opettajista ilmaisi kritiikkiä tukimallin toimivuutta kohtaan, koska resursseja ei koettu olevan tarpeeksi. Opettajien mielestä lisäresurssit parantaisivat tukimallin toimivuutta ja oppilaiden mahdollisuutta saada tukea, joka heille kuuluu. Alkuopettajat kokivat, että kuntien taloudellisesti tiukka tilanne on kaventanut entisestään vähäisiä resursseja.

Mikolan (2011, 102–103) mukaan oppilaiden ryhmittelyä koulussa ohjaavat lukuisat tekijät. Oppilaiden ryhmittelyyn vaikuttavat merkittävästi koulutuksen rakenteet niin valtakunnallisella, kunnallisella kuin yksittäisen koulun tasolla. Oppilaiden ryhmittelyn perustana voi muun muassa olla erityisopetuksen ja yleisopetuksen välinen suhde, fyysiset tilat, opetusjärjestelyt, tapa kohdata oppilaiden moninaisuutta sekä menetelmät, joilla oppimista ohjataan. Tämän tutkielman tuloksissa näkyi kunkin koulun oma tapa ja traditio ryhmitellä oppilaita. Osa opettajista kirjoitti pienryhmäopetuksesta, jossa osa luokan oppilaista sai säännöllisesti tukea erityisopettajalta. Toiset puolestaan kertoivat kaikkien oppilaiden saavan tukensa pääsääntöisesti omassa yleisopetuksen luokassa.

Opettajien käsitykset ja kokemukset oppilaiden ryhmittelyn tavoista vaihtelivat. Useimmista kirjoituksista välittyi positiivinen ja tyytyväinen asenne, kun oppilaita oli ryhmitelty tuen tarpeen mukaan siten, että enemmän tukea tarvitsevat oppilaat saivat tukensa erityisopettajan luona. Jos opettaja koki, ettei hänellä ollut mahdollisuutta vaikuttaa oppilaiden ryhmittelyyn, olivat kokemukset tukimallin toimivasta toteutuksesta epäilyn sävyttämiä ja opetta-

ja ilmaisi riittämättömyyden tunteita. Pari opettajaa mainitsi kuitenkin, että he kokivat nykyisen luokkansa kanssa parhaaksi järjestelyksi sen, että kaikki lapset yksilöllisistä tuen tarpeistaan huolimatta opiskelivat ja saivat tukea oppimiseensa yleisopetuksen luokassa.

Kolmiportaisen tuen mallin taustalla vaikuttaa ajatus kaikille yhteisestä koulusta. Tämän työn tuloksissa näkyi, että opettajien mukaan oppilasaines on muuttunut aiemmasta. Suurin osa opettajista koki oppilasjoukon heterogeenisemmäksi, mutta kaikki heistä eivät yhdistäneet muutosta taustalla vaikuttavaan lähikouluperiaatteeseen. Heterogeeninen oppilasaines herätti opettajissa erilaisia tunteita. Osa opettajista kirjoitti nykyisen käytännön aiheuttavan epätasa-arvoa oppilaiden välillä siten, että enemmän tukea tarvitsevat vievät opettajan kaiken huomion. Opettajat kokivat moninaisen oppilasjoukon opettamisen ja tukemisen käytännössä mahdottomaksi, koska siihen ei koettu olevan aikaa. Tämän Pro gradu -tutkielman tulokset ovat tältä osin samansuuntaisia Kuorelahden ja Vehkakosken (2009, 27) tulosten kanssa, joiden mukaan kaikkien lasten yhdessä opettaminen aiheuttaa opettajille haasteita sekä riittämättömyyden ja avuttomuuden tunteita.

Osa alkuopettajista puolestaan koki moninaisen oppilasryhmän olleen osa työtään jo pitkään. Nämä opettajat eivät nähneet kolmiportaisella tukimallilla olleen vaikutusta oppilasaineiden heterogeenisuuteen, vaan he näkivät taustalla vaikuttavan ajatuksen kaikille yhteisestä koulusta. Nämä opettajat kokivat, että erityistä tukea tarvitsevat oppilaat saavat riittävästi huomiota yleisopetuksen luokassa ja oppivat tavallisten oppilaiden seassa paremmin.

Tämän pro gradu -tutkielman tuloksissa korostuu yhteistyön lisääntyminen kolmiportaisen tukimallin myötä. Opettajat tekevät aikaisempaa enemmän yhteistyötä oppilaiden vanhempien sekä eri asiantuntijoiden ja oppilashuoltoryhmän kanssa. Toimivan yhteistyön koettiin olevan kolmiportaisen tuen toteuttamisen edellytys. Myös Ahon (2012, 21) mukaan opettajan tekemä yhteistyö on lisääntynyt niin kodin ja koulun välillä kuin erilaisten asiantuntijoiden kanssa.

Kodin ja koulun välisen yhteistyön opettajat kokivat kuuluvan osaksi oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tukemista. Opettajien mukaan yhteistyössä vanhempien kanssa mietitään, kuinka oppilasta voisi tukea. Samalla oppilaan tukemisesta saadaan jatkumo, joka jatkuu koulupäivän jälkeen kotona. Huhtasen (2011, 112) mukaan kynnys vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön on pienempi kuin ennen, sillä oppilaan tukemisessa on käytössä uusi tehostettu tuki, joka antaa vanhemmille aikaa sulatella oman lapsen tilannetta. Van-



hempien kanssa voidaan yhdessä miettiä oppilaan tukemista ja aloittaa tuen antaminen jo tutuista tukimuodoista. (Huhtanen, 2011, 112.)

Tämän pro gradu -tutkielman tuloksissa korostui moniammatillinen yhteistyö. Opettajat kokivat, että moniammatillisen yhteistyön kautta he saavat tukea ja apua oppilaan tukemiseen. Myös Lakkala (2008, 221, 225) korostaa moniammatillisen yhteistyön merkitystä. Opettajat suunnittelevat, havainnoivat ja pohtivat yhdessä, miten ratkoa ongelmia ja tukea oppilasta. Takalan (2010b, 25) mukaan yhteistyön tekeminen helpottaa oppilaan tuen tarpeen selvittämistä ja tukee opettajaa, jolloin hän voi jakaa yhteistyön kautta työn tuomia haasteita useammalle. Tämän työn tuloksissa näkyi, että kollegoiden tuki on tärkeää opettajille. Yhteistyö toisten opettajien kanssa mahdollistaa tehtävien ja vastuun jakamisen. Tämä auttaa opettajien mukaan työssä jaksamisessa. Myös Laatikainen (2011, 23) näkee yhteistyön mahdollistavan vastuun ja tehtävien jakamisen. Opettajilta on helppo pyytää apua, eikä opettaja tunne olevansa yksin tukiessaan oppilasta.

Kuorelahti ja Vehkakoski (2009, 70, 96) ovat kirjoittaneet yhteistyön tärkeydestä muutoksen voimavarana. Heidän tutkimuksensa mukaan mahdollisuudet oppilaiden yksilölliseen huomioimiseen ja opetuksen monipuolistamiseen sekä luokanhallintaan paranivat, kun luokassa oli yhden opettajan sijasta kaksi aikuista. Tässä Pro gradu -tutkielmassa opettajat esittivät kehitysideoita tukimallin toimivuudesta liittyen opettajien väliseen yhteistyöhön. Kehitysideoissa korostui ajatus samanaikaisopetuksesta tai yhteisopettajuudesta kahden luokanopettajan tai luokanopettajan ja erityisopettajan välillä.

Opettajat toivoivat, että koulujen toimintaa kehitettäisiin siihen suuntaan, että koulun toimintakulttuuria muutettaisiin yhteisopettajuutta tukevaksi ja opettajille annettaisiin yhteiseen opettamiseen tarkoituksenmukaiset mahdollisuudet. Lahtinen (2009, 188) on kirjoittanut yhteistoimintamallien hyödyntämisen ja laajan käytön edellyttävän koko koulun henkilökunnan vastuualueiden ja roolien muuttamista. Koulun johdon tuella on myös suuri merkitys yhteistoimintamallien kehittämisessä ja suunnitteluresursseihin on panostettava.

Lahtisen (2009, 186–187) mukaan samanaikaisopetuksen yhteistoiminnallinen opetusmalli on vähemmän eristävä ja siten myös vähemmän leimaava verrattuna yksilö- ja pienryhmytyksiin toimintatapoihin. Tällöin erityisopettaja toimii opetustilanteessa luokanopettajan työparina ja yhteistoiminta pohjautuu yhteiseen näkemykseen ja suunnitteluun. Samanaikaisopetuksen opetusmalli voi olla luonteeltaan korjaavaa ja yksilösuuntautunutta, mutta myös ennalta ehkäisevää. Ihanteellisessa tilanteessa kaikki oppilaat hyötyvät kahden opet-

tajan erityisosaamisesta, jolloin enemmän tukea tarvitsevien oppilaiden leimautumisriski on vähäinen. (Lahtinen, 2009, 187.) Tässä tutkielmassa eräs opettaja esitti huolensa enemmän tukea tarvitsevien oppilaiden leimautumisesta, koska he saivat tukea oppimiseensa pienryhmässä erityisopettajan luona. Kun koulun toimintatapoja muutettaisiin samanaikaisopetuksen mahdollistavaksi, poistuisi opettajan huoli oppilaiden leimautumisesta oppilasryhmittelyn vuoksi.

Suurin osa opettajista koki, että kolmiportaisen tukimallin myötä heidän työmääränsä on kasvanut erilaisten kirjaamisten lisääntyttyä. Kirjaamisiin nähtiin menevän paljon aikaa, sillä opettajan on mietittävä ilmaisunsa kieltä, jotta se olisi ymmärrettävää ja selkeää. Myös kirjaamisten tekeminen yhteistyössä erityisopettajan kanssa vie aikaa. Laatikaisen (2011, 24) mukaan opettajan työmäärä lisääntyy entiseen verrattuna erilaisten kirjallisten asiakirjojen myötä. Opettajan työnkuvaan kuuluu erilaisten lomakkeiden kirjoittaminen ja niistä vastuun kantaminen

Kolmiportaisen tukimallin yksi keskeisimmistä tavoitteista on oppilaan tuen tarpeiden huomioiminen riittävän varhain ja ennaltaehkäisevien tukimuotojen lisääminen (Sarlin & Koivula, 2009, 24). Opettajat kirjoittivat todella vähän varhaisen puuttumisen käsitteestä. Vain yhden opettajan kirjoitelmassa todettiin, että oppilaan tuen tarpeeseen on puututtava varhain. Idea varhaisesta puuttumisesta näkyi opettajien kirjoitelmissa tiedonsiirtymisen tärkeydessä, oppilaan siirtyessä esikoulusta kouluun tai oppilaan vaihtaessa koulua, jotta oppilasta voidaan tukea heti alusta alkaen tämän yksilöllisistä tarpeista lähtien.

Kolmiportaisen tukimallin käyttöönoton yhteydessä on kehitetty nivelvaiheen tiedonsiirtokäytänteitä, jolloin huomiota on kiinnitetty aikaisempaa enemmän oppilaan koulupolun jatkumoon (Oja, 2012a, 43). Kouluun siirtymävaiheessa tehtävän yhteistyön avulla mahdollistetaan lapsen kasvatuksen ja oppimisen luonnollinen jatkuminen koulussa (Karikoski, 2008, 92). Oppilaan tukemisessa korostuu tuen ennakointi ja pedagoginen arviointi. (Oja, 2012a, 43.) Tutkielman tuloksissa näkyy opettajien käsitykset ja kokemukset tiedonsiirtymisen tärkeydestä. Opettajien mukaan tiedonsiirtoon kiinnitetään aikaista enemmän huomiota ja se mahdollistaa oppilaan yksilöllisen tukemisen heti koulun alkuvaiheessa. Erilaiset tiedonsiirtopalaverit ja pedagogiset asiakirjat koettiin tärkeiksi työkaluiksi tiedon siirtyessä oppilaasta esiopetuksesta alkuopetukseen. Sarlinin ja Koivulan (2009, 26) mukaan siirtymien suunnittelussa on huomioitava, että oppilaan tukitoimet eivät katkea nivelvaiheen aikana, vaan ne jatkuvat oppilaan tarpeiden mukaisena nivelvaiheen yli.

Opettajien kirjoitelmissa korostui myös tiedonsiirron merkitys, kun oppilas vaihtaa koulua. Kun tieto oppilaan saamasta tuesta siirtyy oppilaan mukana uuteen kouluun, tietää oppilaan uusi opettaja jatkaa oppilaan tukemista oppilaan tarvitseman tuen mukaisesti. Näin oppilaan tuki nähdään jatkumona.

Kolmiportaisen tukimallin myötä, jokaisella oppilaalla on oikeus saada koulussa tarvitsemaansa tukea heti tuen tarpeen tultua esiin (Huhtanen, 2011, 106). Alkuopettajien mukaan heidän työssään korostuu nykyään oppilaan tukeminen yksilöllisesti. Opettajien kirjoitelmista näkyi se, että opettajat olivat sisäistäneet oppilaan tukemisen tärkeyden. Opettajien mukaan oppilaalle on annettava tukea, joka hänelle kuuluu. Opettajan velvollisuutena on huolehtia, että oppilasta tuetaan yksilöllisesti tämän tarpeiden vaatimalla tavalla. Opettajan vastuulla on varmistaa, että hän tukee oppilasta tarpeiden mukaan.

## 8 POHDINTA

Tutkimustuloksista tuli ilmi, että tukimallin oltua käytössä kaksi vuotta, oli tukimalli vielä osalle opettajista vieras. Alkuopettajista osalla meni edelleen sekaisin tukimalliin liittyvät nimitykset, mikä näkyi kirjoitelmissa asiavirheinä. Osa opettajista puolestaan koki tukimallin toteuttamisen olevan edelleen haastavaa, kun koulussa ei ole selkeää ohjeistusta tukimallin toteuttamiselle. Vaikka opettajien ilmaisuissa näkyi epävarmuus ja kokemuksessa tukimallin toimivuudesta negatiivisuus, oli kaikille opettajille silti selvää, miten tukea oppilasta ja mistä voi pyytää apua oppilaan tukemiseen. Tästä voidaan päätellä, että opettajien keskuudessa näkyy edelleen negatiivista asennoitumista tukimalli kohtaan, mutta se on jo sulautunut osaksi opettajan jokapäiväistä työtä. Opettajat tietävät velvollisuutensa tukea oppilasta ja osaavat tarpeen tullen pyytää apua oppilaan tukemiseen.

Vaikka opettajien kirjoitelmat sisälsivät inklusioon, lähikouluperiaatteeseen ja kaikille yhteiseen kouluun liittyviä ilmauksia, niistä ei puhuttu näillä kyseisillä käsitteillä. Tämä kiinnitti tutkijoiden huomion, sillä inklusioideologia ja lähikouluperiaate ovat uuden tukimallin taustalla. Tähän voi osaltaan vaikuttaa se, että inklusioon liittyvä käsitteistö saattaa olla opettajalle vieras ja kaukainen tai opettajat ovat kirjoittaneet kirjoitelmansa arkikielellä, jotta teksti olisi helposti ymmärrettävää. Kymmenestä opettajasta lähikoulun käsitettä käytti ainoastaan yksi opettaja yhdessä virkkeessä. Myös inklusioon liittyvä käsite ilmeni alkuopettajien kirjoitelmissa kerran. Tutkijat ihmettelivät myös sitä, että kukaan opettajista ei kirjoittanut erilaisuuden hyväksynnän ja moninaisuuden kohtaamisen parantuvan muutoksen myötä. Perusopetuslain muutoksilla on vahvistettu jokaisen oppilaan oikeutta saada opetusta lähikoulussaan, jolloin yleisopetuksen luokissa opiskelee yhä moninaisempi joukko erilaisia oppilaita.

Luvussa 3.3. on esitelty Yhdysvaltojen tukimallia (RTI-malli). Yhdysvaltojen tukimallin avulla voidaan puuttua inklusion esteisiin tarjoamalla inklusion toteuttamiselle selkeä strategia ja määrittelemällä luokanopettajan ja erityisopettajan roolit ja vastualueet. Lisäksi inklusion esteisiin puututaan välttämällä oppilaiden tarpeetonta luokittelua erityisoppilaisiksi ja kohdennetaan resurssit opetukseen ja interventioon. (Grosche & Volpe, 2013.) Tämän pro gradu-tutkielman tuloksista näkyi, että Suomen tukimalli ei opettajien mukaan määrittele selkeää työnjakoa ja vastuualueita koulun opetushenkilökunnalle. Opettajat esit-

tivät kirjoitelmissaan toiveita erityisesti tehtävienjaon selkiyttämiseen luokanopettajan ja erityisopettajan välillä.

Tutkijoiden yllätykseksi varhainen puuttuminen ei ollut yleinen aihe opettajien kirjoitelmissa. Koska tukimallin yhtenä lähtökohtana on oppilaan tuen tarpeeseen reagoiminen riittävän varhaisessa vaiheessa, oletettiin sen nousevan tärkeämpään rooliin tutkimuksen tuloksissa. Tutkimusjoukon rajaamisen alkuopettajiin olisi voinut olettaa myös lisäävän varhaisen puuttumisen teeman käsittelyä opettajien kirjoitelmissa. Tulosten perusteella, alkuopettajat puhuivat enemmän tiedonsiirtymisen tärkeydestä varhaisen puuttumisen sijaan. Ojan (2012b, 43) mukaan tiedonsiirtyminen esikoulun ja koulun välillä on yksi varhaisen puuttumisen keino, jonka keskiössä on ennakointi ja pedagoginen arviointi. Opettajien kirjoitelmissa tiedonsiirtymistä ei yhdistetty varhaisen puuttumisen käsitteeseen.

Tutkimuksen kohderyhmän muodostivat alkuopettajat ympäri Suomen. Yllättävää oli, että alkuopettajanäkökulma näkyi opettajien kirjoitelmissa vain, kun he puhuivat tiedonsiirtymisen tärkeydestä esikoulun ja koulun välillä. Näin ollen yksittäisen kirjoitelman perusteella olisi ollut vaikea määrittää, minkä luokka-asteen opettaja on kirjoitelman kirjoittanut. Tämä vaikutti suurelta osalta siihen, että alkuopettajanäkökulma oli tuloksissa vähäinen. Kirjoitelmien sisällöissä ja esiin tulleissa käsityksissä tukimallin toimivuudesta ja tuomista muutoksista, ei näkynyt eroja Suomen eri alueiden välillä. Sukupuoli ei myöskään vaikuttanut opettajien käsittelemiin teemoihin kirjoitelmissa. Mielenkiintoinen havainto oli, että opettajan nuori ikä ja vähäinen työkokemus olivat yhteydessä opettajan myönteiseen kokemukseen omasta pystyvyydestään vastata erilaisten oppilaiden tuen tarpeisiin. Kyseisten opettajien kirjoitelmista välittyi vahva luottamus omiin kykyihin tukea luokkansa kaikkia oppilaita yksilöllisesti. Tätä voi selittää se, että vähemmän työkokemusta omaavien ja pitkään työelämässä olleiden opettajien koulutus poikkeaa toisistaan: luokanopettajan koulutusta on pyritty kehittämään nykyisin yhä enemmän siihen suuntaan, että opettajien olisi helpompi kohdata erilaisia oppilaita.

Tutkimuksen aineiston hankintavaiheessa lähestyttiin suurta joukkoa alkuopettajia. Arviolta noin 1400 opettajaa näki kirjoitelmapyynnön, mutta tästä määrästä opettajia saatiin mukaan vain kymmenen. Yksi syy siihen, miksi opettajat eivät halunneet osallistua tutkimukseen, on luultavasti se, että sen koetaan lisäävän vain opettajan työmäärää ja aikaa kirjoitelman kirjoittamiselle ei tahdo löytyä. Opettajien haluttomuuteen osallistua tutkimukseen vaikutti osaltaan aineistonkeruun ajankohta. Opettajilta pyydettiin kirjoitelmia elo-

lokakuussa, jolloin koulut olivat vasta käynnistyneet. Jos opettajia olisi lähestytty hieman myöhäisemmässä vaiheessa lukukautta, olisimme ehkä saaneet enemmän vastaajia.

Tutkimuksen tekemisen vaativuus näyttäytyi tutkijoille pro gradu -tutkielman eri vaiheissa. Valittu analyysitapa antoi päällekkäisiä teemoja ja muodostetut kategoriat sisälsivät osittain samankaltaisia asioita. Ongelma muodostui siitä, kun opettajat kirjoittivat tukimallin vaikutuksista työhönsä, saattoi vaikutus liittyä myös opettajan kokemukseen tukimallin toimivuudesta. Tästä syystä analyysivaihe ja tulokuvaus koettiin haasteellisiksi. Aikataulullisista syistä tutkimuskysymyksiä tai tutkimusaineiston analyysitapaa ei kuitenkaan ollut mahdollista vaihtaa, vaan tutkijat pyrkivät välttämään päällekkäisyyksiä tarkalla rajauksella ja kategorioiden osittaisella uudelleen muokkauksella sekä tiivistämisellä tutkimuskysymyksiin vastatessaan.

Tutkimuskysymysten muokkaamisella tai eri analyysimenetelmällä olisi saatu toisenlainen tulokuvaus. Esimerkiksi narratiivisen analyysin tai diskurssianalyysin hyödyntäminen olisivat sopineet myös tämän tutkimusaineiston analysointiin. Tutkimus toteutettiin kuitenkin loogisesti siten, että tutkimuskysymykset ohjasivat metodologisia valintoja ja aineiston analyysitapaa. Saatu aineisto vastasi tutkimuskysymyksiin, sekä tuotti paljon tutkimuskysymysten kannalta epäolennaista tietoa, joka pystyttiin onnistuneesti rajaamaan tulosten ulkopuolelle.

Tutkielman tekemiseen oman haasteensa toi lähdekirjallisuus ja teoriaosan rajaaminen. Jo tutkielman aihetta valitessa tiedostettiin se, että kolmiportaisen tukimallin oltua käytössä kolme vuotta, on aiheeseen liittyviä tieteellisiä julkaisuja tehty vielä vähän. Tästä syystä viitekehystä muodostettiin myös inkluusioideologian ja sitä edeltäneen integraatioajattelun pohjalta. Inkluusioon ja integraatioon liittyvä termistö on kuitenkin haasteellinen ja se vaihteli kirjallisuudessa julkaisuajankohdan mukaan. Tutkimuksen tulosten ja viitekehysten yhdistämisessä koettiin kuitenkin onnistuneen, sillä inkluusiotutkimukset antoivat merkityksellisen lähtökohdan myös kolmiportaisen tukimallin toimivuuden ja sen aikaansaamien muutosten tarkastelulle.

## 8.1 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimusaiheen valinta nähdään eettisenä kysymyksenä. Aiheen valinta tulee perustella, jotta selville tulee, kenen ehdoilla tutkimusaihe valitaan ja miksi tutkimus toteutetaan.

(Tuomi & Sarajärvi, 2012, 129.) Tämän tutkimuksen aihe on perustelu johdannon yhteydessä. Yhtenä perusteena aiheen valinnalle oli tutustua kolmiportaiseen tukimalliin, koska se on osa opettajan arkea ja tutkijoiden tulevaa työtä. Kolmiportaisesta tuesta on säädetty lailla, joten sen toteuttaminen on jokaisen opettajan velvollisuus.

Tutkittavien suojaan kuuluvien tekijöiden huomioiminen, liittyy tutkimuksen eettisyyteen. Tutkimukseen osallistuvilla on kerrottava tutkimuksen tavoitteet, menetelmät ja mahdolliset riskit. Tutkittaville on annettava vapaus päättää itse osallistumisestaan tutkimukseen. Tämän lisäksi, tutkijan on huolehdittava, että osallistuja tietää mihin on lähdössä mukaan. (Tuomi & Sarajärvi, 2012, 131.) Kun alkuopettajia kysyttiin mukaan tutkimukseen, osallistumispyynnössä ilmoitettiin selkeästi, mistä tutkimuksessa on kyse. Yleisellä osallistumispyynnöllä varmistettiin, että tutkittavat osallistuvat omasta tahdostaan tutkimukseen. Sähköpostitse lähetetyn saatekirjeen kautta tutkittaville kuvattiin vielä tarkemmin tutkimuksen tavoite, aihe ja menetelmä.

Oleellisena osana tutkittavien suojaan kuuluu tutkimustietojen pitäminen luottamuksellisena. Tutkimuksessa saatuja tietoja ei saa luovuttaa ulkopuolisille. Myös osallistujien anonymiteetti on taattava. (Tuomi & Sarajärvi, 2012, 131). Tähän tutkimukseen osallistuneille alkuopettajille kerrottiin jo osallistumispyynnössä, että tutkimusaineisto tullaan käsittelemään luottamuksellisesti ja nimettömänä. Sekä analyysissä ja tutkimustuloksia esitellessä tutkittavien nimettömyys onkin taattu, koska opettajien lainauksissa ei ole ilmoitettu kenen opettajan kirjoitelmasta ne ovat peräisin. Tutkittavien anonymiteettiä vahvistaa myös se, ettei tutkimuksessa ole ilmoitettu tarkasti paikkakuntia, mistä kirjoitelmat ovat peräisin. Jotta lukija saa käsityksen siitä, mistä päin Suomea tutkimukseen osallistuneet alkuopettajat ovat, on opettajien asuinpaikka ilmoitettu suuntaa-antavasti tutkimusjoukkoa esiteltäessä (ks. taulukko 2, s. 40).

Tutkimuksen eettisyyteen vaikuttaa tutkimuksen yksityiskohtainen suunnittelu, toteutus ja raportointi. Raportoinnin on oltava kattavaa ja siinä on kerrottava huolellisesti tutkimuksessa käytetyt menetelmät ja tuotava esiin tutkimuksen puutteet. Tutkimuksen raportoinnissa on kiinnitettävä huomiota siihen, että tuloksista tai käytetyistä menetelmistä ei raportoida harhaanjohtavasti. (Hirsjärvi et al., 2012, 24, 26.) Tässä pro gradu -tutkielmassa tutkimuksen raportoinnissa on kiinnitetty huomiota huolellisuuteen ja asioiden selkeään kuvaamiseen. Tehdyistä valinnoista ja päätöksistä on kerrottu kattavasti, jotta lukija tietää, mitä tutkimuksen eri vaiheissa on tehty. Työn puutteita on tuotu esiin pohdinnassa.

Tämän pro gradu -tutkielman tulokset eivät ole yleistettävissä, sillä kyseessä on laadullinen tutkimus, jonka tarkoituksena ei ole tuottaa tilastollisia yleistettävyyksiä. Tämä työ kuitenkin antaa arvokasta tietoa alkuopettajien käsityksistä kolmiportaiseen tukimalliin liittyen. Tutkielmasta esiin tulneiden tulosten perusteella saadaan näkemys niistä seikoista, joiden nähtiin vaikuttavan alkuopettajien käsityksiin tukimallin toimivuudesta, ja minkä tekijöiden opettajat kokivat muuttuneen tukimallin käyttöönoton myötä. Tämän työn avulla saadaan tietoa kolmiportaisen tukimallin hyvistä puolista, sekä niistä seikoista, joita opettajien mielestä pitäisi vielä kehittää.

## 8.2 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuteen liittyvät kysymykset eivät ole yksiselitteisiä, vaan usein hyvinkin erilaisia ja eri asioita painottavia. Näin ollen laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin ei ole yksiselitteistä ohjetta. Oleellista on tarkastella tutkimusta kokonaisuutena, kiinnittäen huomiota työn johdonmukaisuuteen eli sisäiseen koherenssiin. (Tuomi & Sarajarvi, 2012, 134, 140.)

Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa käytetään yleensä käsitteitä validiteetti ja reliabiliteetti. Validiteetilla arvioidaan sitä, onko tutkimuksessa tutkittu sitä, mitä on luvattu. (Tuomi & Sarajarvi, 2012, 136.) Tutkimuksen validiteettia voidaan parantaa kertomalla tehdyistä valinnoista, kuvaamalla aineistoa tarkasti ja analyysiä selkeästi (Ronkainen et al., 2013, 136). Validiteetti voidaan jakaa sisäiseen validiteettiin ja ulkoiseen validiteettiin. Sisäinen validiteetti, eli pätevyys, viittaa teoreettisten ja käsitteellisten määritelmien sopusointuun. (Eskola & Suoranta, 1999, 214.) Työ, joka on sisäisesti looginen ja johdonmukainen, on sisäisesti validi. (Ronkainen et al. 2013, 130). Ulkoisella validiteetilla kuvataan puolestaan teoreettisten johtopäätösten ja aineiston välistä suhdetta. Työ on ulkoisesti validi, kun työssä kuvataan tilannetta juuri sellaisena kuin se on. (Grönfors, 1985, 174.)

Tässä tutkielmassa sisäiseen validiteettiin vaikutettiin kiinnittämällä huomioita työn johdonmukaisuuteen ja loogisuuteen. Tutkielmaa tehdessä pidettiin koko ajan mielessä, mitä on tarkoitus tutkia ja vastaako työn tulokset tutkimuskysymyksiin. Ulkoiseen validiteettiin vaikutettiin kuvaamalla tarkasti tutkimuksen kohde, vaiheet ja tulokset. Tutkimuksen validiteettia on osoitettu perustelemalla tehtyjä valintoja ja kuvaamalla tarkasti aineistoa ja analyysiä. Tutkijoina olemme kuitenkin aloittelijoita, mikä on näkynyt läpi tutkimusprosessin. Tutkielman aiheen rajaaminen oli haastavaa ja tutkimuksen teon aikana on tehty



jatkuvaa arviointia ja harkintaa tutkimuksen viitekehyksen, menetelmien ja tutkimuskysymysten välisestä suhteesta.

Reliabiliteetin avulla tarkastellaan sitä, ovatko tutkimustulokset toistettavissa (Tuomi & Sarajärvi, 2012, 136). Toistettavuus mahdollistetaan sillä, että analyysissä käytettyjen luokittelu- ja tulkintasääntöjen esittely on yksiselitteistä. Tarkoituksena siis on, että toinen tutkija voi päätyä samanlaisiin tulkintoihin niitä soveltamalla. (Eskola & Suoranta, 1999, 217.) Tässä työssä analyysin etenemisen vaiheet on kuvattu tarkasti, mutta siitä huolimatta toinen tutkija voisi päätyä erilaiseen tulokseen samoista menetelmistä huolimatta.

Reliabiliteetin avulla kuvataan aineiston tulkinnan luotettavuutta. Aineiston tulkinta on reliaabeli, jos se ei sisällä ristiriitaisuuksia. (Eskola & Suoranta, 1999, 214.) Havainnot ja tulkinnat tulee siis luokitella systemaattisesti ja koko tutkimuksen ajan samankaltaisella logiikalla (Ronkainen et al., 2013, 132). Reliabiliteettiin on kiinnitetty huomiota tutkijoiden välisen keskustelun avulla. Tutkijat tekivät ensin itsenäisesti tulkintoja tutkimusaineistosta ja tämän jälkeen vertailivat tekemiänsä havaintoja sekä aineistosta muodostamiaan teemoja. Tällöin tutkijoiden työskentelyssä vallitsi yhteinen logiikka ja toiminta.

Tämän tutkimuksen luotettavuutta on pyritty parantamaan kertomalla mahdollisimman tarkasti, mitä aineistonkeruu vaiheessa ja sen jälkeen on tapahtunut (Eskola & Suoranta, 1999, 214; Hirsjärvi et al., 2012, 232). Luotettavuutta voidaan tarkastella Eskolan & Suorannan (1999, 211–213) mukaan uskottavuuden, siirrettävyyden, varmuuden ja vahvistuvuuden näkökulmasta. Tutkimuksen uskottavuudella tarkoitetaan sitä, että tutkija huolehtii, että hänen tulkintansa ja käsitteellistyksensä vastaavat tutkittavien käsityksiä. (Eskola & Suoranta, 1999, 211–213.) Tässä työssä tutkijat ovat pyrkineet huomioimaan analyysissä tutkittavien käsitykset ja sitä kautta kuvaamaan aineistoa tutkittavien käsitysten näkökulmasta.

Tutkimuksen siirrettävyydellä tarkoitetaan sitä, että tutkimustulokset on mahdollista siirtää tietyin ehdoin, vaikka yleistykset eivät olekaan sosiaalisen monimuotoisuuden vuoksi mahdollisia (Eskola & Suoranta, 1999, 212–213). Tutkimuksen tulokset ovat rajoittuneesti siirrettävissä, sillä tutkimuksen kohteena on kymmenen opettaja. Opettajien ajatukset ja käsitykset ovat muuttuvia, koska heidän tietonsa ja kokemuksensa kolmiportaista tukimallia kohtaan lisääntyvät ja muuttuvat.

Tutkimuksen varmuutta voidaan tarkastella huomioimalla tutkijan omat ennakko-oletukset tutkittavasta asiasta (Eskola & Suoranta, 1999, 213). Tutkimusta tehdessä tutkijat pyrkivät jättämään ennakko-oletuksensa taka-alalle. Ennakko-oletuksista keskusteltiin ja niiden esiintuloa pyrittiin välttämään tutkimuskysymyksiä luotaessa.

Tutkimuksen vahvistuvuudella tarkoitetaan sitä, että tehdyt tulkinnot saavat vahvistusta aikaisemmin samasta aiheesta tehdyistä tutkimuksesta (Eskola & Suoranta, 1999, 213). Tutkimusta tehdessä tutkijat tutustuivat aiheesta aiemmin tehtyihin tutkimuksiin ja niiden tuloksiin. Koska tämän tutkimuksen tutkimusaihe on uusi, on siitä tehty aikaisemmin vähän tutkimusta. Tästä johtuen tutkimuksen luotettavuuden kriteerinä vahvistuvuuteen pitää suhtautua varauksella.

Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa olennaisesti tutkimuksen aineisto. Tutkijan on pohdittava, onko aineisto riittävä ja onko sen analyysi kattava. (Eskola & Suoranta, 1999, 216.) Jo tutkimuksen alkuvaiheessa pohdittiin aineiston luotettavuuteen vaikuttavia asioita ja sitä, miten sitä voitaisiin parantaa. Aineistonkeruumenetelmä esiteltiin ennen varsinaisen tutkimusaineiston keräämistä, jotta tultiin tietoisiksi siinä olevista mahdollisista epäkohdista. Esitetauksen myötä kirjoitelmanohjeistusta pystyttiin muokkaamaan tarkoituksenmukaisemmaksi ja parantamaan tutkimuksen luotettavuutta. Opettajilta kirjoitelmina kerätty aineisto oli riittävä tähän työhön, sillä aineistosta löytyi erilaisia käsityksiä ja kokemuksia tutkimuksen aiheesta. Aineisto analysoitiin tarkasti ja kattavasti, etsien sieltä samanlaisuuksia ja erilaisuuksia. Tutkijat pohtivat jälkeenpäin, että olisiko tutkimustuloksista saatu enemmän käytännötoimintaa kuvaavia, jos aineisto olisi kerätty esimerkiksi vain muutamalta opettajalta ja kirjoitelman ohjeistus olisi ollut vapaamuotoisuuden sijasta enemmän ohjeita antava. Tutkimusjoukon ollessa pienempi, tutkijat olisivat voineet hyödyntää tarvittaessa myös haastattelun mahdollisuutta kirjoitelmaa täydentävänä menetelmänä aineiston keruussa.

Tämän tutkimuksen luotettavuutta lisää tutkijatriangulaatio. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkimukseen on osallistunut useampi kuin yksi tutkija. Tutkijat ovat yhdessä keränneet aineiston sekä analysoineet ja tulkinneet tutkimuksen tuloksia. (Hirsjärvi et al., 2012, 233.) Tässä työssä tutkijat ovat työskennelleet työparina koko tutkielman tekoprosessin ajan. Työskentelyn aikana on keskusteltu tehdyistä ratkaisuksista, jotta on varmistettu yhtenevästä näkökulmasta. Käydyt keskustelut ovat mahdollistaneet asioiden kriittisen tarkastelun ja pohdinnan, jotka nähdään eduksi luotettavuuden kannalta.

Vahvistuvuuden näkökulmasta tutkimuksessa muodostetuille tulkinnoille haetaan tukea toisista kyseistä ilmiötä kuvaavista tutkimuksista (Eskola & Suoranta, 1999, 212). Koska kolmiportainen tukimalli oli tutkimusaiheena uusi, oli tutkimuksen luotettavuuden kannalta haastavaa löytää vastaavaa ilmiötä koskevia tutkimuksia. Aiheeseen liittyen löydettiin vain kaksi selvitystä, joiden tieteellisten kriteerien täyttymisestä ei voi olla täysin varmoja. Kuitenkin tämän pro gradu -tutkielman tulokset vahvistuvat olemalla samansuuntaisia näiden selvitysten tulosten kanssa. Yhteneväisyyttä tuloksissa näkyy, kun puhutaan työmäärän ja yhteistyön lisääntymisestä, työn muuttumisesta vaativammaksi, resurssien määrästä ja opettajien riittämättömyyden tunteista sekä vastuualueiden jakamisesta tärkeydestä tukimallin toteutumisen kannalta (vrt. Opetusalan ammattijärjestö, 2013; Opetus- ja kulttuuri-ministeriö, 2014).

Tutkijat näkivät perusteltuna tukeutua tutkimustuloksia käsitellessään tuoreisiin suomalaisiin tutkimuksiin, jotka liittyvät inklusiivisen koulun toimintaan. Kansainvälistä inklusiioon liittyvää kirjallisuutta ja tutkimustietoa on käytetty harkinnanvaraisesti tässä tutkielmassa, koska inklusion merkitys määrittyy maakohtaisesti. Ympäröivä kulttuuri, lainsäädäntö ja jokaisen maan omat ominaispiirteet määrittävät ja ohjaavat inklusiivisia koulupyrkimyksiä ja toteutustapoja (Lakkala, 2008, 39). Eri maissa kehitetyt ja käytetyt oppilaiden tukemisen mallit on jätetty pienempään rooliin tässä tutkielmassa johtuen samasta ainutlaatuisuuden ja kontekstisidonnaisuuden syystä. Tässä tutkielmassa on keskitytty tarkastelemaan kolmiportaisen tukimallin ja sen taustalla vaikuttavan inklusio ideologian toteutumista suomalaisessa kontekstissa ja tukimallin tuomia muutoksia suomalaisten opettajien työkuvaan.

### **8.3 Jatkotutkimusehdotuksia**

Kolmiportaista tukimallia voisi tulevaisuudessa tutkia vanhempien näkökulmasta. Olisi kiinnostavaa selvittää, miten vanhemmat kokevat tukimallin toimivuuden ja oppilaan tuen saannin. Tutkimuksessa voitaisiin tarkastella myös sitä, millaiseksi vanhemmat kokevat opettajan kanssa tehtävän yhteistyön, ja pääseekö vanhempien ääni esille oppilaan tukemista suunniteltaessa. Tutkimalla tukimallia vanhempien näkökulmasta, saataisiin tietoa vanhempien tietämyksestä tukimallia kohtaan.

Toinen kiinnostava tutkimusaihe olisi tehdä tapaustutkimus, jossa tarkasteltaisiin yhden tai kahden koulun tapaa toteuttaa kolmiportaista tukimallia. Tutkimuksessa esiteltäisiin seik-

kaperäisesti koulun toimivaa tapaa toteuttaa kolmiportaista tukimallia. Tällaisen tutkimuksen kautta saataisiin tarkka kuvaus yhdenlaisesta tavasta saada kolmiportainen tukimalli toimimaan.

Tämän tutkielman tulosten mukaan tutkimuksessa mukana olleiden opettajien kouluissa kolmiportaisen tukimalliin sisältyvässä ajatuksessa, kaikille yhteisestä lähikoulusta, olisi parantamiseen varaa. Erityisopetuksen strategiassa (Opetusministeriö, 2007, 55) mainitaan, että lähikouluperiaatteen onnistunut toteuttaminen vaatii riittävää osaamista paikallisella tasolla. Koulujen johtajilta ja opettajilta vaaditaan osaamista oppilaiden erilaisuuden hyödyntämiseen oppimisen voimavarana sekä tietotaitoa tuen antamiseen ja oppilaiden yksilöllisten tarpeiden havaitsemiseen kuin myös opetuksen eriyttämiseen ja monipuolistamiseen yleisopetuksessa. Tässä tutkielmassa opettajat kertoivat näillä osa-alueilla ilmenevän puutteita. Jotta lähikouluilla pystyttäisiin takaamaan riittävä osaamistaso, tulisi paikallisten resurssikeskusten tarjota laadukasta ja kattavaa ohjauspalvelua (Opetusministeriö, 2007, 55). Olisikin mielenkiintoista tutkia, millaisia ohjauspalveluja paikallisilla resurssikeskuksilla on käytettävissä, miten koulut hyödyntävät palveluita ja pystytäänkö palveluiden kautta edistämään lähikouluperiaatetta käytännössä

## LÄHTEET

- Aho, I. 2011. *Mikä tekee opettajasta selviytyjän?*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Ahonen, S. 1996. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. (s.113-160). Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hiltavuori, T., Lintuvuori, M., Thuneberg, H., Vainikainen, M.-P. & Österlund, I. 2012. *Tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen kehittäminen 2007-2011. Kehittävän arvioinnin loppuraportti*. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Ainscow, M. 2007. From special education to effective schools for all: a review of progress so far. Teoksessa Florian, L (toim.), *The SAGE Handbook of Special Education* (s.146-159). London: SAGE Publications
- Alijoki, A. 2006. *Eritystä tukea tarvitsevien lasten polut esiopetuksesta alkuopetukseen: tukitoimet ja suoriutuminen*. Helsinki: Helsingin Yliopisto.
- Cole, B. 2007. Mothers, gender and inclusion in the context of home-school relations. *Support for Learning*, 22(4). 165-173.
- Eskelä-Haapanen, S. 2012. *Kohdennettu tuki peruskoulun alaluokilla*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Florian, L. 2008. Special or inclusive education: future trends. *British Journal of Special Education*, 35(4), 202-208.
- Fuchs, D. & Fuchs, L.S. 2006. Introduction to Response to Intervention: What, why, and how valid is it? *Reading Research Quarterly*, 41(1), 93-99.
- Fuchs, L. S. & Fuchs D. 2009a. On the Importance of a Unified Model of Responsiveness-To-Intervention. *Child Development Perspect*, 3(1), 41-43.
- Fuchs, D. & Fuchs, L.S. 2009b. Responsiveness to Intervention: Multilevel Assessment and Instruction as Early Intervention and Disability Identification. *The Reading Teacher*, 63(3), 250-252.

- Fuchs, D., Fuchs, L. S. & Compton, D. L. 2012. Smart RTI: A Next-Generation Approach to Multilevel Prevention. *Council for Exceptional Children*, 78(3), 263-279.
- Grosche, M. & Volpe, R.J. 2013. Response-to-intervention (RTI) as a model to facilitate inclusion for students with learning and behaviour problems. *European Journal of Special Needs Education*, 28(3), 254-269.
- Grönfors, M. 1985. *Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät*. Juva: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Halinen, I. & Järvinen, R. 2008. Towards inclusive education: the case of Finland. *Perspectives*, 38(1), 77-97.
- Haring, M. 2003. *Esi- ja alkuopettajien pedagogisen ajattelun kohtaaminen*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2012. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Huhtanen, K. 2007. *Kun huoli herää. Varhainen puuttuminen koulussa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Huhtanen, K. 2011. *Tehostettu tuki perusopetuksessa. Työvälineeksi pedagoginen ennakointi*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Huttunen, R. & Ikonen, O. 1999. Erityisopetuksen asiantuntijoiden ajatuksia ja mielipiteitä integraatiosta/inklusiosta. Teoksessa P. Murto (toim.), *Yhteinen koulu kaikille – Onko inklusio tarua vai totta?* (s. 63-90). Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus.
- Häkkinen, K. 1996. *Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Ihatsu, M., Ruoho, K. & Happonen, H. 1999. Integraatiosta inklusiiviseen kouluun – utopiaa vai todellisuutta. Teoksessa P. Murto (toim.), *Yhteinen koulu kaikille – Onko inklusio tarua vai totta?* (s. 12-30). Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus.

- Ikonen, O. 2009. Johdanto: Samanlaisuuden tavoittelusta erilaisuuden kohtaamiseen. Teoksessa O. Ikonen & A. Krogerius (toim.), *Ainutkertainen oppija. Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen*. (s. 12-17). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jahnukainen, M., Pösö, T., Kivirauma, J. & Heinonen, H. 2012. Erityisopetuksen ja lastensuojelun kehitys ja nykytila. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.), *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. (s. 15-54). Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Jones, C. 2004. *Supporting inclusion in the early years*. Open University Press. Maidenhead: New York.
- Jylhä, I. 1999. Opettajan roolin haasteet inklusiivisessa oppimisympäristössä. Teoksessa P. Murto (toim.), *Yhteinen koulu kaikille – Onko inklusio tarua vai totta?* (s. 140-151). Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus.
- Karikoski, H. 2008. *Lapsen koulunaloittaminen ekologisena siirtymänä. Vanhemmat informantteina lapsen siirtymisessä esiopetuksen kasvu ympäristöistä perusopetuksen kasvu ympäristöön*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Kivirauma, J., Klemelä, K. & Rinne, R. 2006. Segregation, integration, inclusion – the ideology and reality in Finland. *European Journal of Special Needs Education*, 21(2), 117-133.
- Kuorelahti, M. & Vehkakoski, T. 2009. *Tukitoimet kunnossa perusopetuksessa? Erityisopetuksen toimivuus ja kouluviihtyvyys oppilaiden, vanhempien ja koulun opetushenkilöstön arvioimina*. Kuopio: Snellman-instituutti.
- Kykyri, V-L. 2007. Yksilösuorituksista kohti yhteispeliä. Teoksessa P. Johnson (toim.), *Suuntana yhtenäinen perusopetus. Uutta koulua etsimässä*. (s. 105-141). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Laatikainen, P. 2011. *Laaja-alainen erityisopetus alaluokilla*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ladonlahti T. & Naukkarinen, A. 2006. Osallistava kasvatus ja opettajankoulutuksen haasteet. *Kasvatus*, 37(4), 343-358.
- Lahtinen, U. 2009. Erityiskasvatus ammattialana. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas. (toim.), *Erityispedagogiikan perusteet*. (s.171-201). Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.

- Lakkala, S. 2008. *Inklusiivinen opettajuus. Toimintatutkimus opettajankoulutuksesta*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Lakkala, S. 2009. Pienin askelin kohti inklusiota. Teoksessa O. Ikonen & A. Krogerius (toim.), *Ainutkertainen oppija. Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen*. (s.210-218). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Linnilä, M-L. 2008. *Kouluvalmiudesta koulun valmiuteen. Poikkeuksellinen koulunaloitus koulumenestyksen, viranomaislausuntojen ja perheiden kokemusten valossa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Linnilä, M-L. 2011. *Kumpi on valmis – lapsi vai koulu?* Jyväskylä: Mediapinta.
- Marton, F. 1986. Phenomenography - A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality. *Journal of Thought*, 21(3), 28-49.
- Metsämuuronen, J. 2008. *Laadullisen tutkimuksen perusteet*. Jyväskylä: Gummerus.
- Mikola, M. 2011. *Pedagogista rajankäyntiä koulussa. Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Mikola, M. 2012. Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset. *NMI-bulletin*, 22(1), 4–9.
- Moberg, S. 2001. Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta. Teoksessa P. Murto (toim.), *Yhteinen koulu kaikille – Onko inklusio tarua vai totta?* (s. 31-43). Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus.
- Moberg, S. 2002. Integraation ja inklusiivisen kasvatuksen ideologia ja kehittyminen. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.), *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. (s. 34-48). Juva: WS Bookwell Oy.
- Moberg, S. & Savolainen, H. 2009. Yhteistä koulua kohti. Teoksessa Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. (toim.), *Erityispedagogiikan perusteet*. (s.75-90). Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.
- Murto, P. 1999. Kohti kuntouttavaa koulua. Kasvatuksellinen kuntoutus sisältyy inklusiioon. Teoksessa P. Murto (toim.), *Yhteinen koulu kaikille – Onko inklusio ta-*



*rua vai totta?* (s. 31-43). Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus.

Niikko, A. 2003. *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Niilo Mäki Instituutti. (15.4.2014). *RTI-malli*. Haettu osoitteesta: <http://www.lukimat.fi/lukimat-oppimisen-arviointi/tietopalvelu/taustaa/rti-malli>

Nilholm, C. & Alm, B. 2010. An inclusive classroom? A case study of inclusiveness, teacher strategies, and children's experiences. *European Journal of Special Needs Education*, 25(3), 239-252.

Oja, S. 2012a. Mitä on kehkeytymässä? Teoksessa S. Oja (toim.), *Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen*. (s. 17-31). Jyväskylä: PS-kustannus.

Oja, S. 2012b. Oppilaan tuki. Teoksessa S. Oja (toim.), *Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen*. (s. 35-62). Jyväskylä: PS-kustannus.

Opetusalan ammattijärjestö. 2013. *Toteutuuko kolmiportainen tuki?* <http://www.oajpk.fi/binary/file/-/id/90/fid/1530/> [luettu 5.5.2014]

Opetushallitus. 2004. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. [http://www.oph.fi/download/139848\\_pops\\_web.pdf](http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf) [luettu 26.4.2014]

Opetushallitus. 2010. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset*. [http://www.oph.fi/instancedata/prime\\_product\\_julkaisu/oph/embeds/ophwwwstructu-re/132882\\_Perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteiden\\_muutokset\\_ja\\_taydennykset2010.pdf](http://www.oph.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/oph/embeds/ophwwwstructu-re/132882_Perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiden_muutokset_ja_taydennykset2010.pdf) [luettu 5.5.2014]

Opetusministeriö. 2007. *Erityisopetuksen strategia*. Opetusministeriön työmuistioita ja selvityksiä 2007: 47.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2014. *Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki. Selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:2.

*Perusopetuslaki 642/2010*. Suomen säädöskokoelma.

Pihlaja, P. 2009. Erityisen tuen käytännöt varhaiskasvatuksessa– näkökulmana inklusio. *Kasvatus*, 49(2), 146-157.

Pihkala, J. 2009. Oppilaan oikeus saada varhaista ja ennalta ehkäisevää tukea ja erityisopetusta vahvistuu. Teoksessa O. Ikonen & A. Krogerius (toim.), *Ainutkertainen oppija. Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen*. (s.20-23). Jyväskylä: PS-kustannus.

Pärnä, K. 2012. *Kehittävä moniammatillinen yhteistyö prosessina. Lapsiperheiden varhaisen tukemisen mahdollisuudet*. Turku: Turun yliopisto.

Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. 2013. *Tutkimuksen voimasanat*. Helsinki: Sanoma Pro.

Rönty, L.-I. & Rönty, S. 2012. Perusopetus – arvoista käytäntöihin. Teoksessa S. Oja (toim.), *Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen*. (s. 63-79). Jyväskylä: PS-kustannus.

Saloviita, T. 2006. Erityisopetus ja inklusio. *Kasvatus*, 37(4), 326-342.

Sarlin, H-M. & Koivula, P. 2009. Opiskelun tuen järjestäminen käytännössä. Teoksessa O. Ikonen & A. Krogerius (toim.), *Ainutkertainen oppija. Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen*. (s. 24-40). Jyväskylä: PS-kustannus.

Seppälä-Pänkäläinen, T. 2009. *Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen suomalaisessa lähikoulussa. Etnografia kouluyhteisön aikuisten yhdessä oppimisen haasteista ja mahdollisuuksista*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto

Takala, M. 2010a. Inklusio, integraatio ja segregatio. Teoksessa M. Takala (toim.), *Erityispedagogiikka ja kouluikä*. (s. 13-20). Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

- Takala, M. 2010b. Tuen eri muodot perusopetuksessa. Teoksessa M. Takala (toim.), *Eri-tyispedagogiikka ja kouluikä*. (s. 21-33). Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Takala, M. 2010c. Luokkamuotoinen erityisopetus. Teoksessa M. Takala (toim.), *Eri-tyispedagogiikka ja kouluikä*. (s. 45-57). Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Takala, M. 2010d. Osa-aikainen erityisopetus. Teoksessa M. Takala (toim.), *Eri-tyispedagogiikka ja kouluikä*. (s. 58-71). Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Takala, M., Pirttimaa, R. & Törmänen, M. 2009. Inclusive special education: the role of special education teachers in Finland. *British Journal of Special Education*, 36(3), 162-172.
- Thuneberg, H., Hautamäki, J., Ahtiainen, R., Lintuvuori, M., Vainikainen, M.-P. & Hiltunen, T. 2013. Conceptual change in adopting the nationwide special education strategy in Finland. *Journal of Educational Change*, 15(1). 37-56
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2012. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- UNESCO. 1994. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Salamanca, Spain. 7.–10. June 1994. Paris: UNESCO.
- UN.1994. *Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities*.  
 Saatavilla pdf-tiedostona:  
<http://www.un.org/disabilities/documents/gadocs/standardrules.pdf>
- Väyrynen, S. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä? – Inklusion monet kasvot. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.), *Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen*. (s. 12-29). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Zigmond, N. 2003. Where should students with disabilities receive special education services? Is one place better than another? *Journal of Special Education*, 37(3), 193-199.



## LIITE 1. Kirjoitelman ohjeistus

Arvoisa opettaja!

Olemme kaksi luokanopettajaopiskelijaa Oulun yliopistosta. Teemme Pro gradu -tutkielmaa kolmiportaiseen tukeen liittyen. Kolmiportaisen tukimallin pyrkimyksenä on tarjota oppilaslähtöisempää opetusta sekä kyetä reagoimaan oppilaiden yksilöllisiin tuen tarpeisiin riittävän varhain. Ovatko nämä pyrkimykset sulautuneet osaksi koulun arkea ja opettajan työtä? Tutkimuksemme tavoitteena on selvittää millaisia käsityksiä alkuopettajilla on kolmiportaisen tukimallin toteutumisesta ja toimivuudesta.

Keräämme tutkimusaineistomme kirjoitelmina. Kirjoitelman laatiminen ei edellytä sinulta etukäteisvalmisteluja, vaan on tärkeää, että kirjoitat sen juuri niillä tiedoilla, mitä sinulla on kirjoitushetkellä aiheesta. Saamamme kirjoitelmat käsittelemme luottamuksellisesti eikä henkilöllisyytesi tule esille tutkimuksemme missään vaiheessa.

Pyydämme sinua pohtimaan kolmiportaisen tukimallin toteutumista ja toimivuutta omassa työssäsi ja kirjoittamaan siitä vapaamuotoisesti. Haluamme, että kirjoitelmassa tuot esiin omia kokemuksiasi, mutta voit yhdistää siihen myös apukysymysten teemoja. Tärkeintä on, että kirjoitelmasta tulee sinun näköisesi. Kirjoitelma voi olla pituudeltaan 1-4 sivua ja pyydämme sinua perustelemaan näkemyksiäsi. Voit antaa halutessasi myös esimerkkejä.

Voit lähettää kirjoitelmasi sähköpostitse osoitteeseen linnatie.voho@gmail.com tai kirjoit-  
se osoitteeseen Hanna-Leena Voho, xxxxxxxxxxxxxxxxx. Pyydämme sinua lähettämään  
kirjoitelmasi xx.yy.zzzz. Jos haluat vastata kirjoit-  
se, toimitamme sinulle mielellämme  
maksetun kirjekuoren.

Kiitos vaivannäöstäsi!

Ystävällisin terveisin,

Hanna-Leena Linnatie

Hanna-Leena Voho

p. xxxxxxxxxxx

p. xxxxxxxxxxx

Oulun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta

Kirjoita noin 1-4 sivun pituinen kirjoitelma aiheesta:

## **Opettajien käsityksiä kolmiportaisen tukimallin toteuttamisesta ja toimivuudesta**

Taustatiedot:

Ikä:

Sukupuoli:

Koulutus:

Kuinka kauan olet toiminut opettajana?

Mitä luokka-astetta opetat nyt?

Kuinka monta oppilasta on luokallasi?

Kerro lyhyesti työkokemuksestasi opetuslalla

Voit halutessasi rakentaa kirjoitelmasi seuraavien kysymysten pohjalta tai kirjoittaa sen vapaamuotoisesti omista kokemuksistasi:

- Miten kolmiportainen tuki ja tuen antaminen näkyy työssäsi?
- Miten koet kolmiportaisen tukimallin / tuen toimivan?
- Mikä kolmiportaisessa tukimallissa on hyvää ja mitä voisi kehittää?
- Miten kolmiportainen tukimalli on vaikuttanut oppilaalle annettavaan tukeen ja sen saamiseen?
- Miten kolmiportainen tukimalli on vaikuttanut työhösi? Koetko työnkuvasi muuttuneen? Miten?
- Onko kolmiportaisella tukimallilla ollut vaikutusta työmäärääsi? Miten?
- Koetko kolmiportaisen tukimallin vaikuttaneen tekemääsi yhteistyöhön? Miten?

## LIITE 2. Facebook lähestyminen

Hei Al-ku-o-pet-ta-jat!

Löytyisikö teidän joukosta 1. - 2. luokan opettajia, jotka haluaisivat auttaa kahta Pro gradunsa kanssa painiskelevaa opiskelijaa?

Teemme gradua kolmiportaiseen tukeen liittyen. Olemme kiinnostuneita selvittämään, millaisia käsityksiä alkuopettajilla on kolmiportaisen tukimallin toteutumisesta ja toimivuudesta koulun arjessa. Onko kolmiportainen tukimalli sulautunut osaksi koulun arkea vai tuntuuko se edelleen vieraalta? Entä miten kolmiportainen tukimalli näkyy opettajan työssä ja onko se muuttanut sitä? Koetko tukimallin hyödylliseksi vai pitäisikö sitä vielä kehittää jollain tavoin?

Toivomme, että kiinnostuit aiheestamme ja olisit valmis kirjoittamaan kokemuksistasi kolmiportaiseen tukeen liittyen. Osallistuminen ei sido sinua tiettyyn aikaan ja paikkaan, eikä se edellytä sinulta minkäänlaisia etukäteisvalmisteluja, vaan voit kirjoittaa vapaamuotoisen kirjoitelman itsellesi sopivimpaan aikaan. Toivomme, että otat meihin yhteyttä xx.yy.zzzz mennessä sähköpostitse (linnatie.voho@gmail.com) tai yksityisviestillä täällä facebookissa, niin voimme lähettää sinulle tarkemmat ohjeet kirjoitelman kirjoittamiseen.

Ystävällisin terveisin,

Hanna-Leena Linnatie ja Hanna-Leena Voho

### LIITE 3. Sähköpostitse lähestyminen

Arvoisa Opettaja!

Olisitko sinä 1. – 2. luokan opettaja, joka haluaisit auttaa kahta Pro gradunsa kanssa painiskelevaa opiskelijaa?

Teemme gradua kolmiportaiseen oppimisen ja koulunkäynnin tukeen liittyen. Olemme kiinnostuneita selvittämään, millaisia käsityksiä alkuopettajilla on kolmiportaisen tukimallin toteutumisesta ja toimivuudesta koulun arjessa. Onko kolmiportainen tukimalli sulautunut osaksi koulun arkea vai tuntuuko se edelleen vieraalta? Entä miten kolmiportainen tukimalli näkyy opettajan työssä ja onko se muuttanut sitä? Koetko tukimallin hyödylliseksi vai pitäisikö sitä vielä kehittää jollain tavoin?

Toivottavasti kiinnostuit aiheestamme ja olisit valmis kirjoittamaan kokemuksistasi kolmiportaiseen tukeen liittyen. Osallistuminen ei sido sinua tiettyyn aikaan ja paikkaan, eikä se edellytä sinulta minkäänlaisia etukäteisvalmisteluja, vaan voit kirjoittaa vapaamuotoisen kirjoitelman itsellesi sopivimpaan aikaan. Lähestymme sähköpostin välityksellä sattumanvaraisesti valittuja alkuopettajia ympäri Suomea ja osallistumisesi olisi meille ensiarvoisen tärkeää! Toivomme, että otat meihin yhteyttä xx.yy.zzzz mennessä sähköpostitse (linnatie.voho@gmail.com), niin voimme lähettää sinulle tarkemmat ohjeet kirjoitelman kirjoittamiseen.

Ystävällisin terveisin,

Hanna-Leena Linnatie

p. xxxxxxxxxxx

Hanna-Leena Voho

p. xxxxxxxxxxx

Oulun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta



